GOBIERNO Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN LATINOAMÉRICA

Perspectivas filosóficas, históricas y educativas

ALEJANDRO HERRERO
LAURA S. GUIC
(COMPILADORES)

teseo
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS UNLa.

ExLibrisTeseoPress 119482. Sólo para uso personal

Gobierno y políticas públicas en Latinoamérica

Perspectivas filosóficas, históricas y educativas

Alejandro Herrero y Laura S. Guic (compiladores)

Imagen de tapa: Ben Allan en Unsplash

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

Gobierno y políticas públicas en Latinoamérica: perspectivas filosóficas, históricas y educativas / Alejandro Herrero… [et al.]; compilación de Alejandro Herrero; Laura S. Guic. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2023. 574 p.; 20 x 13 cm.
ISBN 978-987-723-375-9
1. Historia. 2. Educación. 3. Filosofía Contemporánea. I. Herrero, Alejandro, comp. II. Guic, Laura S., comp.
CDD 306.098

© Editorial Teseo, 2023
Buenos Aires, Argentina
Editorial Teseo
Hecho el depósito que previene la ley 11.723
Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra,
escríbanos a: **info@editorialteseo.com**
www.editorialteseo.com

Este libro fue compaginado desde TeseoPress.

Indice

Presentación
Alejandro Herrero y Laura S. Guic

Clase magistral
Juan B. Alberdi y Adam Smith

Héctor Muzzopappa

Panel 1. La estructura de la acción colectiva

Resistencia, justicia social y empoderamiento
Lucia Picarella

La construcción del concepto formal de "poder constituyente" en el Estado liberal conservador
Rubén Martínez Dalmau

La acción colectiva de resistencia social para lograr libertad y justicia social
Pablo Guadarrama González

Violencia de género y movimientos de mujeres: entre lucha y acción colectiva
Stellamarina Donato

Chile, octubre de 2019
Saberes que surgen desde la acción colectiva y resistencia para salir de un sistema
híbrido neoliberal

Edgardo Carabantes Olivares

Estallido social y acción colectiva: ¿hacia un cambio de modelo político?
Cristóbal Padilla Tejeda

Panel 2. Las políticas públicas educativas y su abordaje filosófico e historiográfico. Argentina, 1880-1916

Presentación
Alejandro Herrero y Laura S. Guic

El gobierno de la educación común
El Consejo Nacional de Educación en tiempos de los Centenarios (1910-1916)

Laura S. Guic

La educación común en San Juan
Una aproximación en los tiempos del Centenario

Hernán Fernández

"He aquí los triunfos de la escuela normal"
La función político-pedagógica de la prensa normalista La Educación *(Argentina, 1898)*

Leonardo Visaguirre

Discutir la ley de educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1905)
Una aproximación

Alejandro Herrero

Panel 3. Exilios latinoamericanos. Asistencias educativas e impactos sobre experiencias vitales

Presentación
Paola Adriana Bayle

Exilios chilenos a partir de la dictadura militar de 1973
Experiencias diferenciadas según los espacios de recepción y la comunidad exiliada

Paola Adriana Bayle

La infancia chilena exiliada en Mendoza asistida por el Comité Ecuménico de Acción Social y las dificultades en su educación
Alejandro Paredes

"Poner en molde": experiencias de exilio y des-exilio filosófico
Testimonios

Adriana María Arpini

Panel 4. Problemas actuales de la filosofía en el ámbito iberoamericano

Presentación
Dante Ramaglia

La reemergencia, bajo el concepto de lo "común" de la utopía, como categoría de las políticas públicas
Ángela Sierra González

Transtextualidad e hibridación
Una redescripción hermenéutica del modelo de apropiación cultural latinoamericanista

Gerardo Oviedo

Reflexiones sobre la justicia en la filosofía social y política contemporánea
Perspectivas críticas desde América Latina

Dante Ramaglia

Presentación de libro

El campo cultural y las redes del poder en la Argentina de inicios del siglo XX
Apostillas al libro José Gabriel y la crítica de la cultura

Gustavo Vallejo

Lecturas sobre *José Gabriel y su nomadismo irreverente*
Pablo Ariel Scharagrodsky

Trabajos recibidos

Balance historiográfico de la historia de la educación argentina y una

ausencia que merece mención
Oscar Daniel Duarte

El *Manual de enseñanza moral* de Esteban Echeverría en las escuelas a través de *El Monitor de la Educación Común* (1881-1900)
Sebastián Alejo Fernández

Notas introductorias a la noción de "colonialidad del poder" en Aníbal Quijano
Gabriel Gutiérrez

La influencia de las ideas de la Ilustración en la dirigencia revolucionaria hispanoamericana: el caso de Antonio Álvarez Jonte
Dante Giorgio

Hacia una hermenéutica del significado de las revoluciones en América Latina
Hermann Guendel

Nacionalismo y nacionalismos
Laura Lago

El canto de las piedras
Propuestas para un debate conceptual en torno a la democracia

Javier Pretti

Primeras aproximaciones al Mercante de Dussel y Tedesco
Valentín Mario Radis

La conformación de los espacios simbólicos de la Ciudad de Buenos Aires (1880-1890)
Enrique Robira

Ignacio Martín-Baró
La re-sponsabilidad *como motor del pensar y hacer de liberación*

Marina P. Verdini Aguilar

¡La nuestra, venga la nuestra primero!
Emancipación y diferencia sexual en las izquierdas de Buenos Aires a fines del siglo XIX

Alejandro Zoppi

Autores

Presentación

Alejandro Herrero[1] y Laura S. Guic[2]

Nuestro grupo de historia, inscripto en la Universidad Nacional de Lanús en el Centro de Investigaciones Históricas, Departamento de Humanidades y Artes, coordinado por Héctor Muzzopappa, Alejandro Herrero y Laura S. Guic, mantiene vínculos con equipos de investigación de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. En el año 2020, hemos tenido reuniones virtuales muy productivas con todos estos colegas latinoamericanos y también con investigadores de la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de San Juan y la Universidad del Salvador, que se sumaron a nuestros encuentros. Se creó de este modo un vínculo gracias al modo virtual, que nos permitió realizarlo de manera eficaz y con muy buenos resultados. Los colegas provienen de las áreas de historia, educación, filosofía y ciencias políticas.

Surgió, a partir de estos encuentros virtuales, la necesidad de concretar unas jornadas latinoamericanas en nuestra Universidad Nacional de Lanús, y desde la carrera de Ciencia Política y Gobierno, del Departamento de Planificación y Políticas Públicas. Consultamos a los colegas latinoamericanos y de nuestro país, y todos nos impulsaron y alentaron para que las llevemos a cabo.

Desde la carrera de Ciencia Política y Gobierno y el Centro de Investigaciones Históricas, organizamos la I Jornada Internacional de Gobierno y Políticas Públicas en Latinoamérica “Perspectivas filosóficas, históricas y educativas”, que se realizaron, efectivamente, los días jueves 4 y viernes 5 de agosto del 2022, y una actividad previa en junio que consistió en una clase magistral del Dr. Héctor Muzzopappa.

Estudiantes, graduados y docentes investigadores de Ciencia Política participaron en la organización: Laura Lago, Gabriel Gutiérrez, Hugo Barrios, Lucas Davila, Juana Espinoza, Valentín Radis y Camila Luzzi. Así como también desde la Universidad del Salvador contamos con la colaboración de los licenciados Alejandro Zoppi y

Sebastián Fernández.

Queremos destacar que, desde la Universidad Nacional de San Juan, fue clave la colaboración de Hernán Fernández.

Agradecemos al director de la carrera de Ciencia Política y Gobierno, Diego Raus, al director del Departamento de Planificación y Políticas Públicas, Francisco Pestanha, y a todo el equipo de ceremonial, así como también a Fernando Avalos y su equipo de trabajo, encargados de la virtualidad de las jornadas.

1. Universidad Nacional de Lanús (Centro de Investigaciones Históricas), Universidad del Salvador-Conicet (Argentina). Correo electrónico: herrero_alejandro@yahoo.com.ar.
2. Universidad Nacional de Lanús (Centro de Investigaciones Históricas), Universidad del Salvador (Argentina). Correo electrónico: magisterunla@gmail.com.

Clase magistral

Juan B. Alberdi y Adam Smith

Héctor Muzzopappa[1]

Introducción

Este trabajo intenta poner de manifiesto un aspecto del paradigma dentro del cual Juan B. Alberdi desarrolló sus ideas que lo identifican y lo diferencian de sus contemporáneos.

Cuando se habla de los emigrados durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas, se suele destacar una comunidad de ideas compartida, algunas de las cuales constituirán las bases del régimen que se establecerá después de 1853.

Alberdi comparte con su generación un conjunto de ideas comunes cuyo eje central es el implantar en Argentina la civilización europea, básicamente los modelos que ofrecen Francia e Inglaterra. Sin embargo, en el desarrollo de este proyecto compartido, Alberdi se va a diferenciar notoriamente, tomando una orientación desconocida por todos ellos. En él esas ideas cobrarán un contenido y un sentido distintos, lo que explicará el enfrentamiento con algunos de ellos, como Mitre y Sarmiento, perfilando así un camino que llevará a fundamentar la nueva fase del llamado Proceso de Reorganización Nacional, corporizada en el gobierno de Julio A. Roca.

La razón de esta diferencia se encuentra en los fundamentos de los cuales parte su pensamiento, que revelan radicales diferencias con sus compañeros de generación. Alberdi será un expositor singular y ordenado de estas ideas. Ingenieros lo ha señalado especialmente: “Su mente preclara convirtió en doctrina sistemática lo que era aspiración imprecisa en todos los pensadores de su época”.[2]

Para explicitar la radicalidad de esas diferencias, es necesario recurrir a los principios de dos grandes acontecimientos que perfilaron la última fase del mundo moderno, la Revolución francesa y la Revolución Industrial. Estos implican dos modos de concebir los

proyectos a partir de los cuales se deberá construir la sociedad moderna. Cuando decimos esto, no nos referimos a la diferencia que puede haber respecto de problemas políticos inmediatos, o de diferencias de perspectiva respecto a principios comunes. Nos referimos al paradigma dentro del cual él se sitúa en ese siglo XIX.

La casi totalidad de sus contemporáneos, aquellos que impulsan el proceso organizador posterior a 1853, afincan sus ideas y proyectos a partir de la experiencia de la Revolución francesa y sus posteriores consecuencias. Alberdi, sin dejar de tener en cuenta ese aspecto (sigue muy precisamente los acontecimientos políticos europeos, especialmente los franceses), toma un camino diferente: es el único hombre notorio de su generación que ha captado el mundo que se ha abierto a partir de la Revolución Industrial. Esto es consecuencia de haber penetrado en las fuentes del pensamiento inglés, que él reconoce como fuente originaria de todas aquellas ideas que la ilustración francesa difundió extensamente.

El marco conceptual al cual se remiten las ideas de Alberdi es, pues, el inglés. A pesar del culto por las ideas francesas de su etapa juvenil, reconoce en su etapa madura que la fuente primaria de las construcciones teóricas que rigen al mundo moderno tiene su origen en Inglaterra.

> Nuestra revolución americana y las ideas francesas están ligadas desde su origen. Debemos a la ciencia francesa nuestras inspiraciones de libertad y de independencia. […]. A pesar de esto, no soy fanático por la Francia; y lejos de ello tengo predilección abierta por todo lo que es inglés.[3]

Alberdi reconoce con precisión que todo el arsenal de ideas francesas propagado desde la Ilustración no tiene otro origen que el inglés:

> "¿Qué es el siglo XVIII de la Francia? Es Voltaire, Rousseau, Diderot' D'Alembert, Condillac, Montesquieu. Pues bien, todo eso es inglés de origen; y aquí no hay paradoja. En el siglo anterior como en el actual, todo el liberalismo, o más bien el progreso francés, recibe su primer impulso del liberalismo y del progreso británicos. Lo haré ver. Voltaire viaja temprano al otro lado de la Mancha y nutre su espíritu con los escritos de Locke, de Pope, de Newton, y toma el deísmo de Bolingbroke, de Collins, de [Thomas] Woolston, de Toland y otros.

Diderot traduce á Shaftesbury y se inflama con los escritos de Richardson'

D'Alembert toma al lord canciller Bacon su plan y método para la exposición de la Enciclopedia Metódica.

Rousseau se inspira en los libros de Locke sobre educación y gobierno civil, para escribir el Emilio y el Contrato Social; y Montesquieu, es el admirador de la Constitución inglesa. Helvecio, Condillac y Cabanis no son más que discípulos de Locke, de Hobbes y Espinosa.

Más tarde Mirabeau, el representante de la revolución, derrama a torrentes el liberalismo adquirido en su residencia anterior en Inglaterra.

En esa época, como hoy, la República americana, inglesa de origen, ejerce en Francia un influjo poderoso.

Bajo la restauración, Guizot y Thiers, es decir, los dos primeros hombres de Estado de Francia, no son otra cosa que los introductores en su país de la doctrina política inglesa. Y el Eclectismo (*sic*) filosófico de Jouffroy, ¿qué otra cosa es que la filosofía de la escuela de Edimburgo, introducida y aclimatada en Francia?".[4]

El mundo de ideas británico es el eje primario a partir del cual organiza y desarrolla los fundamentos de su propio mundo conceptual; y la cultura de ese país gira en torno a la gran transformación que habrá de introducir en el mundo occidental, la Revolución Industrial, cuyos principios desarrollará primariamente Adam Smith, que será la referencia cardinal de su pensamiento.

I

La Revolución Industrial ha fundado una dimensión inédita en la historia, dando preeminencia al trabajo, la producción y el intercambio, actividades que anteriormente poseían un carácter subordinado y dependiente del poder. A partir de esta revolución, irán perdiendo progresivamente ese papel subordinado. La economía (y luego la sociología) será la disciplina que aportará los conceptos que darán cuenta de esa dimensión, quitándoles al derecho y al mundo jurídico la primacía teórica que venían ostentando.

La convivencia humana, que, a partir de la Revolución Industrial, se configurará de modo radicalmente distinto, no reconocía otro poder que no fuese el del Estado. Todas las restantes actividades que desarrollaban los hombres, como las productivas, a pesar de lo necesario de su condición, eran secundarias. Ello se debió a su origen, pues históricamente estuvieron asignadas a los esclavos o semilibres. A partir de la Revolución Industrial, el Estado irá perdiendo el

carácter preeminente que exhibía frente a la nueva entidad que competirá en el poder, la *sociedad*. *Sociedad* y *social* señalan una nueva dimensión que caracterizará la nueva etapa del mundo moderno.[5]

La Revolución Industrial generará un nuevo campo teórico de referencia en las cuestiones de la convivencia humana, que hoy conocemos como el económico-social.

Hasta el advenimiento de la Revolución Industrial, los paradigmas de las ideas dominantes se asentaban sobre la dimensión *política*; esto es, el Estado, que, consolidado a partir del absolutismo, constituía la entidad primera en torno de la cual se organizaba la vida humana de un determinado territorio. Esto configuraba la vida común de los hombres, la política. Su naturaleza se expresaba en la coerción y en la expresión teórica de la coerción, la ley. Coerción y ley indican la esencia del Estado, originado en el fenómeno de la guerra.

II

Los conceptos que darán cuenta del nuevo paradigma se fijarán en la contraposición de *Estado y sociedad civil*. Alberdi se moverá dentro de este marco teórico; todo su pensamiento estará construido dentro de estos fundamentos. Lo hará desde las extensiones que recibirán las nuevas ideas desde distintos teóricos que abrevan en la difusión del fenómeno de la sociedad industrial, tales como Michel Chevallier y Pellegrino Rossi.

Pero la fuente originaria es la obra de Adam Smith.

Nos dedicaremos a desarrollar la nueva dimensión de ideas que maneja Alberdi; intentaremos hacerlo desde sus fundamentos; con ello no suponemos que Alberdi haya recorrido el mismo camino teórico de nuestra exposición. Si lo hacemos, es para acentuar la radical diferencia que portan las ideas de Alberdi respecto de sus contemporáneos.

Su tratamiento y orientación de los temas de la dimensión política transcurre sobre el ámbito constituido por los fenómenos de la Revolución Industrial, expresados en las ideas, también revolucionarias, que la acompañaron, producidas en el seno de la ilustración escocesa.

En efecto, la hipótesis de este trabajo se funda en que las ideas originarias que generaron el marco teórico sobre el cual transcurre

esencialmente la obra de Alberdi, especialmente después de 1853, residen en el paradigma establecido por Adam Smith, a quien Alberdi cita profusamente; y no solo eso, sino que es posible remitir el cuerpo doctrinario de sus escritos a ese paradigma fundante, a pesar de las influencias de otros pensadores que también formularon ideas similares, pero que, en última instancia, remiten al horizonte fundado por Smith.

A partir de esta hipótesis, podemos recorrer sus escritos, esencialmente desde las *Bases*, donde es posible apreciar la reiterada referencia al destacado miembro de la Ilustración escocesa en la fundamentación de sus juicios.

Ahí radica su permanente señalamiento hacia la dimensión económica, que en su época, leído desde la clave tradicional, fue calificado como "materialismo".

III

La Revolución francesa es una revolución política, esto es, una transformación en los fundamentos del modelo de Estado, aquella que instaura un régimen que supone la idea de igualdad social, manifiesta en la abolición del orden estamental, según el cual, desde el mundo antiguo y medieval, la convivencia entre los hombres se estructura a partir del principio de la guerra. El resultado de ese ciclo fue el de un modelo de poder político regido por los guerreros, tal como señalara Henri de Saint Simon en los inicios del siglo XIX, profetizando que ese modelo histórico ha sido desplazado por el de la sociedad industrial.[6] Cuando Clausewitz definió la política como la continuación de la guerra por otros medios, indicó simplemente la naturaleza de lo *político* y del Estado. Lo *político* tiene su origen en la guerra, y la institución que lo administra y representa es el Estado. Como ya hemos señalado, sus instrumentos residen en la coerción, su expresión social es la ley, y su marco teórico, el derecho.

Sin embargo, este modelo teórico en el cual el Estado es la esencia, el centro de gravedad de la vida entre los hombres comenzó a ser cuestionado primero en los hechos, y luego teóricamente, por el desarrollo de la naturaleza de la producción humana, que, en las últimas décadas del siglo XVIII, sufre un cambio radical en su modelo. Este cambio será conceptualizado durante el siglo XIX como

Revolución Industrial.

Este cambio es tan profundo, que, para compararlo y medirlo, hay que recurrir al largo ciclo histórico de la humanidad, que comienza aproximadamente diez mil años antes de nuestra era, con la introducción de la revolución neolítica o revolución agraria, en la cual el hombre comienza a controlar técnicamente la producción de alimentos a través del cultivo de cereales y abandona el nomadismo. El período que se extiende entre la revolución agraria y la Revolución Industrial ha sido caracterizado como el ciclo de la sociedad agraria, que finaliza con el advenimiento de la sociedad industrial.[7]

El íntegro período de la sociedad agraria, caracterizado por el principio de la guerra, determina la estructura dual de guerreros y esclavos. A estos últimos se les asigna la producción de alimentos. Serán los agricultores. Este complejo de poder determina que la técnica primordial de la convivencia humana es la que surge de la guerra. El estamento guerrero será el dominante por la posesión de la técnica de la violencia. El estamento agricultor será un mero apéndice de este modelo de convivencia. Esto es, la dimensión productiva carece de reconocimiento y poder.

IV

La clásica sociedad tradicional que teorizó sobre el tema fue la de los griegos. La unidad productiva elemental es la de la casa (*oikos*), asiento de la familia, conducida por un hombre libre de quien dependen todas las decisiones. Su actividad se divide entre la pública, la participación en las cosas de la *polis*, que es la *política*, y la privada, la conducción de la casa, ocupación menor, la *oikonomía*. La *oikonomía*, de donde deriva el término “economía”, es, durante la sociedad tradicional, una dimensión, aunque importante en la realidad, porque de ella depende la producción de alimentos, subalterna en cuanto al poder.

Pero el desarrollo, primero técnico y luego tecnológico, fueron haciendo que esa dimensión productiva de la casa, la *oikonomía*, fuese adquiriendo una dimensión cada vez más importante. La producción y el intercambio de bienes crecieron exponencialmente a partir del descubrimiento de América. Con la necesidad de expandir la producción para un mundo notoriamente más extenso, fueron

desarrollándose dos actividades anteriormente subalternas, la del comercio y la de los artesanos. Con el crecimiento de ese fenómeno, se fue generando un ámbito que les dio al trabajo, el intercambio y la producción de bienes una sustancialidad históricamente desconocida. Es el fenómeno de la sociedad industrial.

Con la sociedad industrial, la antigua sociedad doméstica (*oikos, domus*) de los esclavos y semilibres ha adquirido una dimensión que le irá disputando progresivamente al Estado el centro de gravedad; es la economía, que, ahora desligada de la producción doméstica, adquiere una importancia tal, que equilibra el peso del Estado, fundado en la guerra. Esto es lo que señala Saint Simón en sus trabajos: el dominio de los guerreros ha cedido su lugar a la presencia de la sociedad productiva.

La economía adquiere carácter esencial, el mismo que tuvo la guerra en la sociedad tradicional. Pero la economía no es un área específica: señala la aparición de una nueva dimensión, desconocida en el mundo tradicional de la sociedad agraria, la de la *sociedad civil*. El término "sociedad civil" caracteriza básicamente al mundo que surge con la Revolución Industrial.

V

En el término de "sociedad civil", podemos distinguir dos fases: el de su uso como *noción*,[8] y el de la constitución de su *concepto*. La primera fase está constituida por la aparición de una nueva corriente de ideas, cuyo origen puede ser filiado en la Ilustración escocesa, en las figuras de Adam Ferguson, David Hume y Adam Smith, que niegan el carácter sustancial del Estado. La segunda fase está determinada por la fundación del *concepto* de "sociedad civil". Quien lo hará será un filósofo alemán, Hegel, quien advierte, en las primeras décadas del siglo XIX, el profundo cambio que se estaba produciendo. Lo llevará cabo en su *Filosofía del Derecho* de 1821.

Pero, antes de que Hegel utilizase el término, la *noción* de "sociedad civil" ya venía usándose; como indicamos, carecía de *concepto*. Hegel lo estableció precisamente a partir de los trabajos económicos de Adam Smith.

"Lo que Hegel con el concepto de 'sociedad civil' puso en la conciencia de la

época fue nada menos que el resultado de la revolución moderna: la aparición de una sociedad despolitizada" que había desplazado "el punto de gravedad en la economía, que precisamente en ese tiempo experimentó la sociedad con la Revolución Industrial. […]. Solamente dentro de este proceso se separaron en el seno de la sociedad europea su constitución 'política' y la 'civil' (*ihre «politische» und ihre «bürgerliche» Verfassung*), que anteriormente constituían una identidad: comunidad civil o política". [9]

Con la introducción de las ideas de Adam Smith, Hegel lleva a cabo un giro esencial en la teoría política mediante "el aprovechamiento económico, social y filosófico de la concepción del trabajo tomada de Adam Smith".[10]

VI

La economía, pues, que estudia los procesos de la sociedad civil no es una mera disciplina del conocimiento, sino que expresa los principios de la íntegra naturaleza del mundo moderno.

Alberdi es el publicista argentino que toma clara conciencia de este hecho; así lo expone en sus *Escritos Económicos*, en donde deja patente que la economía no es el mero estudio de la riqueza, sino que forma parte de los fundamentos de la sociedad humana.

Adam Smith proclamó la omnipotencia y la dignidad del trabajo; del *trabajo libre*, del trabajo en todas sus aplicaciones *–agricultura, comercio, fábricas–* como el principio esencial de toda riqueza.[11]

[…]. La riqueza es producto del trabajo y el ahorro o conservación y guarda de lo que el trabajo ha producido. Son dos virtudes, dos cualidades morales del hombre civilizado […]. De ahí es que la economía política […] es una de las ciencias morales y sociales. Adam Smith dio con ella, estudiando y enseñando, como profesor, las ciencias de la filosofía moral.[12]

La ética de la guerra, sobre la cual se erigió la sociedad antigua y feudal, ha sido reemplazada por la ética del trabajo, el intercambio y el interés individual. La convivencia humana ya no reconocerá al Estado como su principio de integración, sino que ahora lo será por medio de los procesos de la sociedad civil.[13]

No hemos encontrado que Alberdi explicite teóricamente el *concepto* de "sociedad civil" tal como lo venimos haciendo; sin

embargo, hace un uso preciso del término:

> La sociedad civil, en países que han sido colonia de España, se halla mejor compuesta que no lo está ni puede estar la sociedad política en que consiste el Estado, porque la primera se compone de extranjeros superiores a los nativos cuando menos en cultura industrial. [14]
>
> […]. Su calidad de extranjero, que le cerraba las puertas de la política, le abría mejor las de la sociedad civil, para servirla como obrero neutral.
>
> Su extranjerismo los preserva de la desgracia de tener que ingerirse en la mala política del país, lo cual es un bien para la civilización de Sudamérica, cuya sociedad civil viene a ser, por esa causa cabalmente, de mejor condición que su sociedad política.[15]

VII

A partir del concepto de "sociedad civil", intentaremos establecer los principios básicos del paradigma de Alberdi, y los extenderemos en los temas de la *educación*, la perspectiva *política* diferenciada de la *económica*, de la cultura argentina, del concepto de "educación", del verdadero sujeto del trabajo en la Argentina, y de las consecuencias políticas.

Tomaremos como fundamento e hilo conductor de las ideas de Alberdi en nuestro trabajo la revolucionaria afirmación de Adam Smith contenida en su *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones:*

> Existe una especie de trabajo que añade valor al objeto a que se incorpora, y otra que no produce aquel efecto. Al primero, por el hecho reproducir valor, se le llama productivo; al segundo, improductivo. Así el trabajo de un artesano en una manufactura, agrega generalmente valor a los materiales que trabaja, tales como su mantenimiento y los beneficios del maestro. El de un criado doméstico, por el contrario, no añade valor alguno. […]. El trabajo de algunas de las clases más respetables de la sociedad, al igual de lo que ocurre con los servidores domésticos, no produce valor alguno, y no se concreta o realiza en un objeto permanente o mercancía vendible, que dure después de realizado el trabajo, ni da origen a valor que permitiera conseguir más tarde igual cantidad de trabajo. El soberano, por ejemplo, con todos los funcionarios o ministros de justicia que sirven bajo su mando, los del ejército y de la marina, son, en aquel sentido, trabajadores improductivos.[16]

Esta afirmación no constituye un mero enunciado "económico".

En ella se atestigua que el principio sustancial de la convivencia humana en el mundo moderno es el *trabajo*, y que él determina un nuevo ámbito de poder constituido por una nueva clase de sujetos, los productores, y cuya actividad y presencia deslegitima los poderes tradicionales organizados en torno al Estado, ámbito que viene surgiendo a partir del siglo XVI.[17]

Alberdi expresa al respecto: "Toda la gloria de Adam Smith, el Homero de la verdadera economía, descansa en haber *demostrado* lo que otros habían *sentido*, que el trabajo libre es el principio vital de la riqueza".[18]

Smith consuma y desarrolla las ideas fundantes del liberalismo, expuestas por Locke acerca de la soberanía del hombre en el estado de naturaleza. Allí, el hombre es un ser pleno que, merced a su libertad y capacidad de apropiación por medio del trabajo, funda una dimensión independiente del Estado, que será la base de los derechos fundamentales, previos a la existencia del Estado.[19]

VIII

Una concepción popularmente difundida es que las *Bases* contienen básicamente el proyecto constitucional de la Argentina. Esto es cierto si entendemos el término "constitución" en sus primeras acepciones: "acción y efecto de constituir o de constituirse", "conjunto de los caracteres específicos de algo".[20] Porque de esto es de lo que habla Alberdi. La *Constitución* como carta legal es un aspecto *derivado* de estas acciones primeras. Alberdi no está hablando de leyes, sino de los principios primeros de un proyecto de nación.

En este sentido, una de las afirmaciones fundantes de las *Bases* está dirigida a impugnar el principio del mundo tradicional, la guerra, contraponiéndolo con los del mundo moderno, el trabajo, la producción y el intercambio, caracteres de la sociedad civil.

La cultura de la guerra de su clase dirigente es el problema político de la Argentina

Producto de las guerras de la independencia –señala Alberdi–, en donde "la gloria militar era el objeto supremo de ambición",[21] toda la Argentina vive la cultura de la sociedad tradicional, y el principio cultural de la clase que la ejerce.

> Ha pasado la época de los héroes; entramos hoy en la edad del buen sentido. El tipo de grandeza americana no es Napoleón, es Washington, [que no representa] triunfos militares, sino prosperidad, engrandecimiento, organización y paz. […]. Reducir en dos horas una gran masa de hombres por la acción del cañón: he ahí el heroísmo antiguo y pasado. Por el contrario, multiplicar en pocos días una población pequeña, es el heroísmo del estadista moderno: la grandeza de la creación, en lugar de la grandeza salvaje del exterminio.[22]

El problema fundamental y esencial de la Argentina es el de esa cultura, y la tarea primera será la de acometer la salida de ese estado de cosas hacia los nuevos principios históricos, expresados en el comercio, la industria, las artes y las ciencias; estos son los principios que expresarían la civilización, y no el operado por los literatos, como Sarmiento.

En consecuencia, "solo esos grandes medios de carácter económico, es decir, de acción nutritiva y robusteciente de los intereses materiales, podrán ser capaces de sacar a la América del Sud de la posición falsísima en que se halla colocada".[23] Pero ¿cómo hacer para salir de ella?

La educación

El concepto de "sociedad civil" remite a la dimensión de la cultura moderna; como tal, está integrada por una serie de funciones que la componen. Una de ellas es la educación.

Alberdi desarrolla a continuación una de las páginas más originales de su obra, cuando se introduce en la cuestión educativa. Polémicamente, titula el capítulo XIII de las *Bases* "La educación no es la instrucción", en donde vuelve a polemizar frontalmente con Sarmiento.

El abordaje que hace Alberdi sobre la cuestión se encuadra dentro de la distinción actual entre *educación* y *formación*. La educación se refiere principalmente al proceso organizado y racional de transmisión de saberes, generalmente centrado en instituciones especializadas en esa función, mientras que la formación es un proceso más amplio, que comprende todos los ámbitos de la experiencia vital.

Sarmiento puso toda su energía en la institución de la escuela y sus extensiones complementarias inmediatas, como las bibliotecas.

Alberdi la considera inútil para el presente estado actual de la cultura argentina, porque la educación institucionalizada está dirigida a un estadio específico de la cultura humana, aquel que ha arribado a una sociedad organizada y madura, la civilización, según el modelo que ofrecen los países europeos occidentales, Inglaterra y Francia, especialmente.

¿En qué consiste la adultez? En un determinado grado de desarrollo de la cultura de una sociedad. Esto supone una gradación cultural, análoga a la de los diferentes estadios de la evolución de la humanidad, o distintos estadios de desarrollo del ser humano.

Aquellos publicistas argentinos que se propusieron acceder al nivel de la cultura europea pensaron que el punto de partida debía ser la instrucción.

> Ellos no vieron que nuestros pueblos nacientes estaban en el caso de hacerse, de formarse, antes de instruirse, y que si la instrucción es el medio de cultura de los pueblos ya desenvueltos, la educación por medio de las cosas, es el medio de instrucción que más conviene a pueblos que empiezan a crearse.[24]

La analogía es clara: nuestra situación es la del niño, cuyos primeros aprendizajes formativos están dados por experiencias con las cosas. Alberdi se remite al *Emilio* de Rousseau.[25] Alberdi no niega que debe darse instrucción primaria; solo intenta señalar que "es un medio impotente de mejoramiento comparado con otros",[26] es decir, para la transformación cultural. El hombre de la campaña, el gaucho, no accederá a la cultura de la sociedad moderna por medio de la instrucción provista por la escuela de Sarmiento.

En consecuencia, cuestiona que la instrucción superior se haya limitado a la enseñanza de ciencias morales y filosóficas.

> El principal establecimiento se llamó colegio de ciencias morales. Habría sido mejor que se titulara y fuese colegio de ciencias exactas y de artes aplicadas a la industria.[27]
>
> […]. Esa propuesta no solo está dirigida a reemplazar una rama de la oferta educativa por otra. Es una crítica al paradigma tradicional de la educación, limitado solo a las artes liberales, dirigido a la formación de las clases superiores. Con el ingreso de la Revolución Industrial, Europa ya ha comenzado a desarrollar la educación práctica, técnica, orientada al mundo de la producción y el trabajo.[28]

> […]. Nuestra juventud debe ser educada en la vida industrial, y para ello ser instruida en las artes y ciencias auxiliares de la industria.[29]

La lectura de Tocqueville sobre los Estados Unidos

Otro aspecto característico de la mentalidad de la sociedad preindustrial argentina es la perspectiva con la que ha abordado la revolución del mundo moderno, expresada en el difundido texto de la *Democracia en América*, que pretende exponer las razones de la grandeza de los Estados Unidos.

Los Estados Unidos deben su grandeza a las condiciones económicas, que es lo que permite sus condiciones políticas. Sus imitadores argentinos copian el aspecto político, e ignoran el económico. Esto es producto de la visión de Tocqueville en *La democracia en América.*

> Este libro tiene, sin embargo, un defecto o vacío inmenso. Estudiando un país industrial y comercial por excelencia, no se ocupa de su condición económica. Es un libro puramente político y de gobierno. El autor no era economista, como pasa de ordinario entre los publicistas franceses. En los pueblos sajones, el economista es el verdadero político, porque los intereses gobiernan al país. […]. La democracia de América debe la condición económica que le hace ser lo que es, no a estudios sabios, no a doctrinas a priori, al cultivo especial de la *ciencia económica* que nacía en 1776, con la República americana justamente. Smith daba a luz su libro en ese año mismo. Ella es la obra espontánea de las cosas y circunstancias en que se encontraron los pobladores y fundadores de esas sociedades de Norteamérica.[30]
>
> Sudamérica está llena de copistas políticos de las doctrinas, leyes y libros de los EE.UU.; lo que olvida copiar al ***gran modelo*** son sus comerciantes y banqueros, sus ingenieros y marinos, sus empresarios, sus mineros, sus pescadores, sus plantadores y agricultores, en una palabra, sus conocimientos económicos y sus hábitos de laboriosidad, de economía y de sobriedad en la vida social, sin lo cual sus libertades serían meros mitos y abstracciones.[31]

Facundo y su biógrafo

El paradigma que venimos señalando respecto del concepto de "sociedad civil" aparece netamente aplicado en su visión polémica de Sarmiento. En estas páginas el valor productivo de la sociedad civil es

utilizado para demoler e invertir la dicotomía sarmientina de civilización y barbarie.

> Lo curioso es que, según él, representa la *barbarie* el que cabalmente representa la *civilización,* que es la riqueza producida por las campañas; y ve la civilización en las ciudades, en que por siglos estuvieron prohibidas y *excluidas* las artes, la industria, las ciencias, las luces y los derechos más elementales del hombre libre. Son las campañas las que tienen los puntos de contacto y mancomunidad con la Europa industrial, comercial y marítima, que fue la promotora de la revolución, porque son ellas las que producen las materias primas, es decir, la riqueza […].[32]

> El obrero productor de esa riqueza, el obrero de los campos, es el *gaucho*, y ese *gaucho* a que Sarmiento llama bárbaro […] representa la *civilización* mejor que Sarmiento, trabajador improductivo, estéril, a título de empleado vitalicio, que vive como un doméstico de los salarios del Estado, su patrón. […]. Trabajador improductivo, como doméstico vitalicio o empleado perpetuo a sueldo del Estado, él es el que representa la *pobreza*, más vecina de la barbarie, según la ciencia de Adam Smith, que el trabajo independiente del obrero rural. Se sabe que A. Smith asimila el empleado a sueldo del Estado al doméstico, como trabajador improductivo.[33]

En esta última frase, podemos advertir una referencia explícita a la cita que establecimos más arriba como fundamento e hilo conductor de las ideas de Alberdi en nuestro trabajo.

La guerra del Paraguay

Alberdi toma partido por Paraguay por dos razones. Una es geopolítica: “Abatir al Paraguay, es destruir un baluarte divisorio y protector de la descalabrada República Argentina, contra la tendencia absorbente del imperio [brasileño]”.[34] Pero tras de ella es posible advertir la presencia de los fundamentos que hemos venido señalando. La guerra es además un atentado a la civilización que para Alberdi representa Paraguay frente a la barbarie argentina que busca destruirla.

> ¿Será la *civilización* el interés que lleva a los aliados al Paraguay? A este respecto sería lícito preguntar si la *llevan* o van a *buscarla* cuando se compara la condición de los beligerantes. […]. Si es verdad que la civilización de este siglo tiene por emblemas las líneas de navegación por vapor, los telégrafos

> eléctricos, las fundiciones de metales, los astilleros y arsenales, los ferro-carriles, etc., los nuevos misioneros de civilización salidos de Santiago del Estero, Catamarca, la Rioja, San Juan, etc., etc., no solo no tienen en su hogar esas piezas de civilización para llevar al Paraguay, sino que irían a conocerlas de vista por la primera vez de su vida en el país *salvaje* de su cruzada *civilizadora*.[35]

Paraguay es, frente a la Argentina o Brasil[36], un país más civilizado, porque en él se han desarrollado genuinamente los productos característicos de la Revolución Industrial, desconocidos por los bárbaros letrados que la invadieron y destruyeron.

Conclusiones

Hemos recorrido algunas afirmaciones de Alberdi que intentan fundar la hipótesis de su encuadramiento esencial en el paradigma que dio lugar a la formulación del concepto de "sociedad civil" de Hegel, inspirado en los trabajos de la Ilustración escocesa que tienen a Adam Smith como su figura notoria.

Es también nuestra hipótesis (que escapa a los límites de este trabajo, pues implicaría una investigación sobre las ideas de toda su generación) que Alberdi portó solitariamente estas ideas. Él, a diferencia de los publicistas de su generación, que tomaron como fundamento ideológico a la Revolución francesa, sus consecuencias y, esencialmente, su visión unilateralmente *política*, asentó su perspectiva en la Revolución Industrial, que estableció los fundamentos económico-sociales del mundo moderno.

La historia y sus manuales lo incluyeron como *constitucionalista*, un aspecto no ajeno a él, pero que no toma los caracteres esenciales de su contribución. Esto ocurre porque persiste en esos historiadores la tradición de la perspectiva *política* instalada en la cultura argentina que precisamente Alberdi cuestiona.

Esto se hace patético en su polémica sobre la guerra del Paraguay y su condena como traidor a la patria, considerando su postura simplemente como producto de una bandería partidaria, como mera enemistad con Mitre, cuando lo profundo reside en su concepción de las condiciones materiales subyacentes a ese conflicto.

A pesar de su aceptación del modelo europeo de la división internacional del trabajo y de otros dogmas del pensamiento liberal,

algunas de estas posiciones, como la que hemos desarrollado, hacen que Alberdi solo pueda ser entendido posteriormente a la década de 1930, cuando, en plena crisis mundial del paradigma liberal, entre en crisis el modelo agroexportador, y los principios de la industrialización comiencen a instaurarse en la República Argentina.

Bibliografía

Alberdi, J. B. *Examen de las ideas del Sr. Frías (1851)*, en *Obras completas*, Buenos Aires, La Tribuna Nacional, 1886, Tomo iii.

Alberdi, J. B. *Sistema Económico y Rentístico de la Confederación Argentina*, Buenos Aires, Raigal, 1954.

Alberdi, J. B. *Estudios Económicos*, Buenos Aires, Univ. Nacional de Quilmes, 2002.

Alberdi, J. B. *Vida de William Wheelwright* (1876), Buenos Aires, Emecé, 2002.

Alberdi, J. B., *Bases*, Buenos Aires, Estrada, 1949.

Alberdi, J. B. *Escritos Póstumos*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1996, Tomo I y V.

Alberdi, J. B., *La República Argentina consolidada en 1880*, Buenos Aires, Luz del Día, 1952.

Alberdi, J. B., "Crisis permanente de las repúblicas del Plata", en *Obras completas*, Buenos Aires, La Tribuna Nacional, 1886, Tomo 6.

Considerant, V. *Manifiesto político y social de la democracia pacífica*, París, 1843.

Gellner, E. *El Arado, la Espada y el Libro. La Estructura de la historia humana*, Barcelona, Península, 1988.

Ingenieros, J. *Obras completas*, Buenos Aires, Océano, 1961, tomo 6.

Lukács, G. *El Joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista*, Barcelona-México, Grijalbo, 1972.

Marx, K. *Contribución a la Crítica de la Economía Política*, México, Siglo XXI Editores.

Riedel, M. "El concepto de 'sociedad civil' en Hegel y el problema de su origen histórico", en Angern, Bobbio *et alia*. *Estudios sobre la "Filosofía del Derecho" de Hegel*, Madrid, C.E.C., 1989.

Rousseau, J-J. *Emilio*, Madrid, Alianza, Libro 1.

Saint Simon, H. *Catecismo político de los industriales*, Madrid, Hyspamérica, 1985.

Schmitt, C. *La Defensa de la Constitución*, Madrid, Tecnos, 2016.
Schmitt, C. *Teoría de la Constitución*, Madrid, Alianza, 1982.
Smith, A. *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, México, Fondo de Cultura Económica, 1958.

1. Universidad Nacional de Lanús (Argentina). Correo electrónico: muzzo@hotmail.com.
2. Ingenieros, J. *OC*, Buenos Aires, Océano, 1961, p. 190.
3. *Examen de las ideas del Sr. Frías*, (1851) en *OC*, Buenos Aires, La Tribuna Nacional, 1886, tomo 3, p. 361.
4. *Examen de las ideas del sr. Frías*, *op. cit.*, pp. 359-360
5. Carl Schmitt ha observado que, ya en siglo XIX, "'sociedad era un concepto esencialmente polémico' pues se lo consideraba 'como idea opuesta a la del Estado concreto, monárquico, militarista y burocrático'" (*La Defensa de la Constitución*, Madrid, Tecnos, p. 128). Esta es la razón por la cual hemos empleado el término "convivencia humana" y no el de "sociedad", ya que este último indica la presencia de una nueva concepción histórica y un nuevo orden, en el que se contraponen Estado y sociedad.
   Una de las primeras manifestaciones de este fenómeno lo podemos percibir en los escritos de los socialistas utópicos, como Víctor Considerant. "En sentido completamente amplio y general, la palabra *Política* comprende, sin duda, el ordenamiento de todos los elementos de la vida de las Sociedades. Por su lado, el término *Social* es susceptible aun con mayor naturalidad de tan vasta significación. Pero desde el instante en que el sentido se especializa y los términos se distinguen y se oponen, la palabra *política* sólo designa, en la jerga de los publicistas contemporáneos, los hechos concernientes a las relaciones de pueblo a gobierno y las de los gobiernos entre sí. […]
   Los problemas sociales propiamente dichos, cuando se pretende oponerlos a los problemas políticos, comprenden más especialmente el conjunto de hechos que caracterizan al estado, naturaleza y economía de la Sociedad, a las relaciones de las clases y a la constitución de la propiedad y de la industria; al desarrollo del bienestar, de la libertad positiva y de las luces; de la inteligencia, de la moralidad y de las virtudes públicas; […], independientemente de las formas pasajeras y de los sistemas actuales de sus diversos gobiernos" (Subrayados de Considerant, V. *Manifiesto político y social de la democracia pacífica*, París, 1843, segunda parte, capítulo 2).
6. "Todos los pueblos de la tierra tienden hacia un mismo fin: este fin hacia el cual tienden es el de pasar desde el régimen *gubernamental*FEUDAL y MILITAR, al régimen *administrativo*, INDUSTRIAL y PACÍFICO". Saint Simon, H. *Catecismo político de los industriales*, Madrid, Hyspamérica, 1985, p. 79 (corresponde al Segundo Cuaderno, que esta edición no distingue). Destacados de Saint Simon.
7. Gellner, E. *El Arado, la Espada y el Libro. La Estructura de la historia humana.* Barcelona, Península, 1988.
8. Utilizamos el término "noción" en el sentido de una idea que se emplea como supuesto subyacente en los procesos de la realidad, pero que aún no ha adquirido el carácter consciente que la eleva al nivel del concepto, esto es, el de una idea "clara y distinta", como diría Descartes.
9. Riedel, Manfred, "El concepto de 'sociedad civil' en Hegel y el problema de su origen histórico", en Angern, Bobbio *et alia*. *Estudios sobre la "Filosofía del Derecho" de Hegel.* Madrid, C.E.C., 1989, p. 214. Así se conserva en Locke, *Segundo Tratado de Gobierno*, cap. 7 "De la Sociedad Política o Civil", "Of Political or Civil Society".
10. Lukács, G. *El Joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista*, Barcelona-México, Grijalbo, 1972, p. 321.
11. Alberdi, J. B. *Sistema Económico y Rentístico de la Confederación Argentina*, Buenos Aires, Raigal, 1954 (1854), pp. 3-4.

12. Alberdi, J. B. *Estudios Económicos,* Buenos Aires, Univ. Nacional de Quilmes, 2002, p. 16.
13. En el ocaso del absolutismo, el término "sociedad" implicaba una afirmación subversiva, ya que señalaba hacia un ámbito desligado y liberado de la sujeción del Señor (el súbdito, *sujét*, *subject*), abandonaba tal carácter de sometimiento para devenir "ciudadano", esto es, el individuo libre.
14. Alberdi, J. B. *Vida de William Wheelwright* (1876), Buenos Aires, Emecé, 2002, p. 14.
15. *Ibid.*, p. 16.
16. Smith, Adam. *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, México, Fondo de Cultura Económica, 1958, Libro II, Cap. 3, pp. 299-300.
17. Afirmaciones como las de Adam Smith sobre las nuevas condiciones producción tratan "más bien de una anticipación de la 'sociedad civil' que se preparaba desde el siglo xvi y que en el siglo xviii marchaba a pasos de gigante" (Marx, K. *Contribución a la Crítica de la Economía Política*, México, Siglo xxi, p. 282).
18. *Sistema Económico y Rentístico de la Confederación Argentina* (1856), Buenos Aires, Raigal, 1954, p. 6.
19. Los derechos fundamentales significan que, "en principio, la esfera de la libertad del individuo es ilimitada, mientras que la del Estado es limitada. Algo que el mundo antiguo no conoció" (Schmitt, K. *Teoría de la Constitución*, Madrid, Alianza, 1982, §14).
20. DRAE, "Constitución".
21. *Bases*, Buenos Aires, Estrada, 1949, cap. X, p. 45. La ciudadanía tenía su origen también en la guerra. Una clara expresión de este espíritu está en la Constitución de 1826, en donde la condición de guerrero independentista permitía reconocer al extranjero como ciudadano argentino (*op. cit.*, cap. III, p. 18).
22. *Op. cit.*, cap. XV, pp. 94-95. En el cap. XXXIV, lo desarrolla más extensamente: "La *gloria* es la plaga de nuestra pobre América del Sud. Después de haber sido el aliciente eficacísimo que nos dio por resultado la independencia, hoy es un medio estéril de infatuación y de extravío, que no representa cosa alguna útil ni seria para el país. La nueva política debe tender a glorificar los triunfos industriales, a ennoblecer el trabajo, a rodear de honor las empresas de colonización, de navegación y de industria, a reemplazar en las costumbres del pueblo, como estímulo moral, la vanagloria militar por el honor del trabajo, el entusiasmo guerrero por el entusiasmo industrial que distingue a los países libres de la raza inglesa, el patriotismo belicoso por el patriotismo de las empresas industriales que cambian la faz estéril de nuestros desiertos en lugares poblados y animados".
23. *Op. cit.*, cap. XII, p. 53.
24. *Ibid.*, cap. XIII, p. 59.
25. Rousseau, *Emilio*, Madrid, Alianza, Libro I, pp. 34-35. "La educación nos viene de la naturaleza, o de los hombres o de las cosas. […] la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas".
26. *Ibid.*, p. 59.
27. *Ibid.*, p. 60.
28. En el año 1900, el ministro Osvaldo Magnasco presentó un proyecto para abolir el monopolio de la educación literaria y reemplazarla por una educación práctica. Las ideas que lo sustentaban fueron explícitamente las de Alberdi.
29. *Ibid.*, p. 62.
30. Alberdi, J. B. *Escritos Póstumos (EP)*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1996, tomo I, pp. 79-80.
31. *Ibid.*, pp. 290-291.
32. "Facundo y su biógrafo", *EP*, ed. citada, Tomo V, p. 138. Destacados de Alberdi.
33. *Ibid.*, p. 147. Destacados de Alberdi. Tratando la federalización de Buenos Aires en 1880, afirma: "Tales son las ciudades capitales que sirven de residencia a grandes cuerpos administrativos de la Nación, cuyo trabajo, al decir de Adam Smith, es improductivo y estéril, pues nada producen que pueda ser objeto de cambio" (*La República Argentina consolidada en 1880*, Buenos Aires, Luz del Día, 1952, p. 21).
34. "Crisis permanente de las repúblicas del Plata", en *OC,* Buenos Aires, La Tribuna Nacional, 1886, Tomo 6, pp. 392-393.

35. *Ibid.*, p. 390. Destacados de Alberdi.
36. “Si la civilización es la igualdad civil, ¿es el Brasil, con sus cuatro millones de esclavos, el llamado a llevarla al Paraguay?” (*ibid.*, p. 391).

Panel 1.
La estructura de la acción colectiva

Resistencia, justicia social y empoderamiento

Lucia Picarella[1]

En las últimas décadas, la democracia se ha limitado a cuestiones mínimas y procedimentales, y, del mismo modo, la justicia social ha sido reducida a una dimensión sencillamente institucional. El modelo neoliberal de molde utilitarista ha empujado hacia una fuerte reducción de la idea de comunidad como estructura estable, con relaciones internas definidas y continua en el tiempo. El gran desafío de la actualidad consiste entonces en la urgencia de encontrar caminos diferentes y una alternativa reequilibradora de los déficits. En este sentido, se vuelve fundamental la acción de socialización y de resiliencia de los movimientos sociales, de su capacidad de alimentar y fortalecer la acción colectiva y el empoderamiento de la ciudadanía, de recrear y multiplicar ligámenes, de implementar resiliencia mediante solidaridad colectiva y comunitaria, de construir esferas públicas alternativas.

América Latina en particular ha sido cruzada por una nueva y fuerte ola de conflictos sociales caracterizados por una relevante transversalidad y heterogeneidad y que, por un lado, han evidenciado las irresueltas deudas sistémicas de democracias evidentemente disfuncionales en materia de justicia social y, por otro, están guiando la región hacia un nuevo ciclo de redefiniciones políticas e institucionales. Las grandes contradicciones que están caracterizando el contexto latinoamericano destacan sin duda el renovado papel del protagonismo colectivo y de la acción de los movimientos sociales y comunitarios que, desde los barrios y las calles, desde las expresiones artísticas y culturales, presionan las estructuras institucionales tradicionales. La acción colectiva y las manifestaciones culturales evidentemente dialogan con las reivindicaciones y la resistencia de los movimientos y las amplifican, y, en conformidad con la tradición típicamente latinoamericana, en la región estas acciones están

profundamente marcadas por la lucha popular para la justicia social, el rechazo a la oligarquía autoritaria, y la reelaboración del binomio "individuo-colectividad". La exacerbación de los problemas sociales procedente de las dinámicas del neoliberalismo y capitalismo extremo impulsa entonces a centrar la atención en la relación entre los movimientos sociales y la ampliación de las bases democráticas.

La superposición entre conflicto, política, acción colectiva es, por lo tanto, un eje de reflexión crucial para entender y cuestionar de manera crítica y consciente las tendencias sociopolíticas contemporáneas mediante tres dimensiones de análisis, que se refieren a la construcción de la identidad colectiva, la tipología de participación, el horizonte reivindicativo. En este sentido, los movimientos y las acciones colectivos se convierten en mucho más que un medio de reivindicación, porque brindan espacios para la creación y la resignificación de identidades colectivas, de autoafirmación y de praxis solidarias, con el objetivo de reforzar mutuamente libertad, justicia social y democracia a través de la creación de un círculo incesante capaz de fomentar el crecimiento de una ciudadanía participativa que pueda estimular democracias eficaces y al servicio del bien común, para amplificar las posibilidades de justicia sustancial.

Las contribuciones que conformaron este panel diseñan espacios para debates críticos y enriquecedores, e intentan llevar a la praxis las reflexiones y los modelos teóricos en materia de lucha social y empoderamiento con el análisis de puntuales estudios de casos. Mediante enfoques interdisciplinarios y perspectivas multidisciplinarias, los autores abordan diferentes temáticas que sin dudas conforman irresueltas problemáticas de las sociedades contemporáneas, subrayando retos y desafíos para el logro de la igualdad y la justicia social, pero, al mismo tiempo, evidenciando las propuestas transformadoras que llegan desde la acción colectiva. La articulación entre todas las reflexiones presentadas en este panel crea un interesante hilo conductor anclado a la visión de una fuerte coexistencia entre democracia participativa-sustancial y sus pilares, es decir, justicia social, igualdad, libertad, derechos.

Pablo Guadarrama González (Universidad Católica de Colombia) abre el debate mediante una reflexión de tipo teórico relativa a las conceptualizaciones de la acción colectiva de resistencia social. En el

capítulo titulado “La acción colectiva de resistencia social para lograr libertad y justicia social”, Guadarrama fundamenta la praxis política a través del ideario filosófico. A pesar de las especificidades estructurales, organizacionales e ideológicas de cada acción colectiva en consideración de las diferentes circunstancias sociopolíticas, histórico-geográficas y socioeconómicas, desde la Antigüedad la acción colectiva se ha caracterizado por elementos comunes, relativos en particular a la creación de una forma de liderazgo auténtico y capaz de conectar su acción con las necesidades de los sectores populares. El autor subraya que, a lo largo de la historia, se han registrado casos de logros significativos, pero también de fracasos, y, por ende, sugiere unas recomendaciones finales útiles para posibilitar que la acción colectiva y sus propuestas emancipadoras puedan articularse de la mejor manera con la actividad de los líderes y así conseguir un mayor nivel de empoderamiento y de justicia social. Entre estas sugerencias, Guadarrama apuesta al trabajo y el papel más protagónico del intelectual orgánico, para crear una constante transmisión comunicacional entre pueblo y liderazgo, favorecer la educación, la cultura y el rescate de la memoria histórica, coadyuvar a los movimientos sociales en sus propuestas programáticas para sugerir políticas públicas más eficaces en términos de libertad y de justicia social y, de esta forma, incidir sobre la institucionalidad.

Las conceptualizaciones teóricas siguen vislumbrándose con el enfoque de Rubén Martínez Dalmau (Universitat de Valencia, España) sobre la construcción formal del concepto de “poder constituyente” en el Estado liberal conservador. El autor, en el capítulo “La construcción del concepto formal de ‘poder constituyente’ en el Estado liberal conservador”, destaca la visión del poder constituyente como amenaza por parte de los segmentos conservadores y tradicionalistas, que se debe impedir para evitar alteraciones del *statu quo*. Mediante un profundo análisis que corta de manera transversal la teoría del derecho y de las ciencias políticas, Martínez Dalmau explica la oposición conservadora ante los impulsos emancipadores del liberalismo democrático y su base en la construcción de nociones de tipo jurídico y político para escudar las estructuras sociales, económicas y políticas de poder, como por ejemplo el concepto de “soberanía compartida” y el nominalismo de los derechos constitucionales. El autor subraya que la herramienta del liberalismo

formal dificultó el desarrollo democrático y favoreció la ampliación de la fractura entre Estado legal y Estado real, desempoderando al pueblo a través de la represión de los mecanismos de participación popular directos y la ausencia de integración de las nuevas demandas sociales, o sea, negando libertad y justicia social. Pero los vientos revolucionarios nunca paran, traspasan fronteras y épocas, se presentan de formas diferentes y se condensan en las resistencias de la acción colectiva.

Los planteamientos teóricos de las dos mencionadas contribuciones sientan las bases para el aterrizaje de las reflexiones en los estudios de casos puntuales. En esta perspectiva, Edgardo Carabantes Olivares (Universidad de La Serena, Chile), en su capítulo "Chile, octubre de 2019. Saberes que surgen desde la acción colectiva y resistencia para salir de un sistema híbrido neoliberal", considera los movimientos sociales como laboratorios de aprendizajes que generan praxis cargadas de radicalidad, y centra la atención sobre el estallido chileno de 2019. Desde la perspectiva del investigador participante en este proceso, el autor subraya que el cuestionamiento profundo del modelo neoliberal que se dio durante el estallido conllevó a la creación de una narrativa identitaria que fundamentó la acción colectiva. De la reconquista y protección del sentido comunitario a los proyectos solidarios colectivos, de los medios de comunicación alternativos a la reterritorialización de los espacios urbanos, el discurso que movió la acción social y colectiva durante el estallido chileno impulsó, sin lugar a dudas, hacia una nueva lectura y resignificación de la política y del Estado. Empoderamiento y resistencia para la democracia y la justicia que desencadenó el proceso constituyente, cuyo resultado, sin embargo, demuestra que, si se logró superar los impedimentos y las trabas de las élites políticas y económicas, no pudo desarticular la telaraña de desperdicio, terror y confusión creada por los medios de comunicación de propiedad de los sectores conservadores. Carabantes cierra su reflexión con unas preguntas relevantes, que seguramente deben abrir debates futuros, para concientizar sobre el potencial pedagógico de la acción colectiva y de los movimientos sociales acerca de la importancia de seguir alimentando en el tiempo los saberes que de estas acciones sociales proceden, y, además, de trabajar incesantemente para que estos saberes puedan ser interiorizados por parte de todos.

El estallido representa el eje de análisis también del estudio de Cristóbal Padilla Tejeda (Instituto Caribeño de Altos Estudios Políticos y Sociales, Colombia), quien, en su capítulo "Estallido social y acción colectiva: ¿hacia un cambio del modelo político?", enfoca en el estallido que se registró en Colombia simultáneamente al estallido chileno. La contextualización histórico-política que el autor nos brinda permite entender las problemáticas estructurales del sistema político colombiano, caracterizado por exclusión y marginalización social, por hiperpresidencialismo, corrupción política y militarización, y, al mismo tiempo, sienta las bases para entender las profundas motivaciones que llevaron a una de las más grandes acciones de resistencia social de la historia del país. El autor identifica como detonante del estallido social colombiano el paquetazo tributario, unas series de reformas que golpeaban duramente a la clase media-baja, propuestas en una sociedad estremecida por los estragos de la pandemia. La ciega voluntad del gobierno nacional y el inmovilismo de los partidos políticos propiciaron el fortalecimiento de la acción colectiva y el movimiento social, que lograron tres resultados nucleares: la renuncia del ministro de Hacienda y el pare al paquetazo, la erosión de la extrema derecha al poder, y la apertura hacia un escenario de cambio que conllevó la reconfiguración del espectro político-partidista con la victoria en junio de 2022 –por primera vez en la historia colombiana– de una coalición de centro-izquierda, liderada por un presidente exmilitante de la guerrilla del M-19, y una vicepresidenta afrodescendiente. Padilla destaca tres momentos claves que se dieron durante el estallido, y que anclaron el cambio político, es decir, la fuerte resistencia de la movilización nacional, la descentralización de esta a nivel territorial protagonizada por los jóvenes, los marginalizados y los barrios que se transformaron en "puertos de resistencias" en contra de la violenta represión de la protesta, y, por fin, una estructuración popular y comunitaria de la acción colectiva que, a través de cabildos y asambleas, definió las reivindicaciones y perfiló estrategias de diálogos con la institucionalidad local. Las esperanzas repuestas en el nuevo gobierno anhelan pacificación interna y justicia social, o sea, la implementación de los pilares del Estado social de derecho.

La reflexión se mueve desde América Latina al nivel internacional con Stellamarina Donato (Università LUMSA, Italia), que proporciona

una mirada transversal en materia de *empowerment* y acción colectiva declinados en ámbito de violencia de género. En el capítulo titulado "Violencia de género y movimientos de mujeres: entre lucha y acción colectiva", la autora destaca que, a pesar de un aumento de la atención mediática, en las campañas electorales y en la lucha de los movimientos feministas sobre la violencia de género y la violencia contra las mujeres en el marco de las violaciones de los derechos humanos, sin embargo, se registra una disconformidad relevante entre prácticas, realidades y narrativas. Estas discrepancias han favorecido una nueva y fuerte ola de acciones de los movimientos feministas que, como #MeToo y Ni Una Menos, reclaman respuestas contundentes por parte de las instituciones internacionales y nacionales en términos de lucha integral en contra de la violencia de género y de cambios en la estructura sociocultural de las relaciones de género. Una reivindicación de cambio que debe abarcar los contextos legales, económicos y políticos, pero también culturales, y para cuyo logro será necesario un diálogo constante entre acción colectiva e institucionalidad.

Mediante la articulación de las diferentes temáticas, la confrontación de las opiniones y las hipótesis de elaboración de estrategias comunes, las contribuciones presentadas representan sin dudas las bases para futuros análisis, debates e investigaciones con el fin de entretejer redes científicas y construir comunidades cada vez más conscientes y participativas.

1. Universidad Católica de Colombia. Correo electrónico: picarellalucia@gmail.com.

La construcción del concepto formal de “poder constituyente” en el Estado liberal conservador

Rubén Martínez Dalmau[1]

Introducción

A partir de finales del siglo XVIII y durante buena parte del siglo XIX, las oligarquías conservadoras europeas y americanas, temerosas de la potencialidad de transformación que habían demostrado los procesos constituyentes democráticos de Norteamérica (1776-1787), Francia (1789-1795) y, siguiéndolos, España (1810-1812) y las independencias latinoamericanas (a partir de 1811), construyeron un aparato teórico para defender un concepto conservador de “poder constituyente” vaciado de cualquier capacidad transformadora. La posición conservadora, que, siguiendo a Roviró (2011: 145), podemos entender como la corriente de pensamiento que busca preservar y reactivar lo que una sociedad lleva vivido a lo largo de su propia historia, que coincide con su carácter propio, con lo esencial, y que se encuentra cristalizado en sus normas consuetudinarias, muestra terror ante cualquier alteración de la disposición histórica del poder que pueda suponer una variación profunda del *statu quo*. Se entiende, por lo tanto, que el poder constituyente sea considerado por los sectores más tradicionalistas como una amenaza permanente a la disposición del poder, por lo que es preciso sortearlo, evitarlo, impedirlo en cualquier caso en que pudiera cobrar vida.

El poder constituyente es impredecible y, como se había demostrado, podía poner patas arriba cualquier esfuerzo, por intenso que fuera, de conservar la tradición. Conservar la tradición forma parte de una ideología: significa, en esencia, mantener las estructuras sociales, económicas y políticas de poder. La posición conservadora era el exponente de la posición de las élites, que se rebelarían contra

cualquier cambio social revolucionario para evitar con todas sus fuerzas que pudiera fructificar y modificar los cimientos de poder de la sociedad; en términos lassallianos, las relaciones fácticas de poder (Lasalle, 2021: 55). Se trataba, como sabemos, de la reacción conservadora frente a los avances populares y, por lo tanto, del temor que provoca la democracia en las oligarquías.

En este trabajo se expondrán los fundamentos de la construcción del concepto formal de "poder constituyente" y sus efectos. Se partirá de la reacción conservadora ante los avances emancipadores del liberalismo democrático, y se explicarán cuáles son los conceptos jurídico-políticos enarbolados por el liberalismo conservador con el objeto de justificar el concepto formal de "poder constituyente", en particular la soberanía compartida, el nominalismo de los derechos constitucionales y el poder de reforma constitucional[2].

La reacción del Estado liberal conservador a los procesos constituyentes democráticos

La expresión contemporánea del poder constituyente, sin duda la más democrática de las manifestaciones constituyentes en el largo periodo de inicio y consolidación del Estado moderno, tuvo lugar durante las Revoluciones norteamericana y francesa a finales del siglo XVIII. El liberalismo democrático que la sostuvo tanto en sus principios teóricos como materialmente –a la hora de apostar por la revolución luchando contra la tiranía, fuera esta una metrópoli colonial o un rey absoluto– constituía una corriente de pensamiento que hundía sus raíces no solo en la Revolución inglesa, que, a mitad del siglo XVII, abolió la monarquía absoluta y revolucionó al Estado, sino en varias corrientes de pensamiento anteriores, como el humanismo y la Ilustración. Apelaban a la legitimidad democrática como el eje en torno al cual conseguir la refundación del Estado (Rosanvallon, 2010: 52 y ss.) De hecho, la traslación de los dispersos poderes medievales a la figura del rey, quien finalmente se convirtió en el centro del poder político que daría paso al Estado moderno, había provocado permanentes resistencias alrededor de las legítimas aspiraciones democráticas de los más desfavorecidos.

Fue en esta expresión contemporánea del poder constituyente, las revoluciones a caballo entre el siglo XVIII y el XIX, donde surgieron

muchos de los formantes de la ideología democrática que las sociedades han utilizado durante los últimos siglos para manifestar, en términos de Arendt (2006: 157), su poder de constituir: proceso constituyente, asamblea constituyente, constitución democrática, voluntad popular, poder constituido… Otros, como el concepto "pueblo", fueron rescatados del pasado y actualizados en el marco de los nuevos relatos de legitimidad. Estas revoluciones profundizaron en la búsqueda de caminos hacia el adelanto social, y avanzaron dialécticamente frente a formas contramayoritarias de poder que dificultaban el avance democrático dentro de lo que Noguera (2012: 15 y ss.) ha denominado "binomio progreso-regreso", entendido como maximización o minimización de los derechos. Como se ha escrito en otra sede (Martínez Dalmau, 2014: 101-102), las sociedades impulsan los procesos constituyentes democráticos para cambiar los fundamentos de su convivencia en común con la expectativa de alcanzar mejores condiciones de vida. Aspiraciones que no siempre concuerdan con las que prefiere la manifestación constituida del poder constituyente, conocida habitualmente como poder constituido; esto es, el *gobierno* en el más amplio de sus significados.

El *continuum* democracia-constitucionalismo y la tensión que desprende son un permanente y problemático interrogante en torno al cual se sitúan buena parte de las posiciones doctrinales de los últimos siglos. A pesar de que es difícil establecer consensos en torno al equilibrio en la relación entre la democracia y el constitucionalismo, lo cierto es que son el eje vertebrador del constitucionalismo democrático y están presentes desde los primeros debates del pensamiento liberal democrático[3]. El gobierno, por su propia naturaleza, suele preferir dinámicas reproductivas, con circulación de élites y permanencias en los centros de poder político de intereses particulares o de grupo, que no necesariamente coinciden con los intereses generales defendidos por el pueblo. Se trata de dos voluntades, la del pueblo y la del gobierno, diferenciadas, cuyo denominador común se sitúa justamente en la constitución democrática, entendida como la norma jurídica suprema del ordenamiento jurídico que dota de formalidad a la voluntad constituyente.

En definitiva, los procesos constituyentes que se dieron a finales del siglo XVIII y que tuvieron continuidad durante las primeras

décadas del siglo XIX fueron constitucionales, por supuesto; pero también fueron, en su esencia, democráticos y, por ello, se sitúan, con sus particularidades y pasando de soslayo sobre los disensos académicos al respecto, en la sucesión de procesos históricos de lucha de los pueblos para conseguir sociedades más justas y libres. Encontramos su fundamento en varios postulados defendidos por el liberalismo democrático que pueden sintetizarse en tres: gobiernos subordinados a la soberanía popular, constitución como expresión de la voluntad del pueblo, y constitución como norma vinculante. Posiblemente, una de las frases que mejor sintetice estos principios básicos es la que enunció Hallett (2021) en el conocido alegato en defensa del pueblo de Rhode Island que pronunció en 1848: el pueblo tiene el derecho a establecer sus formas de gobierno y ello implica, por encima de cualquier cosa, determinar cuál ha de ser su constitución[4].

La reacción conservadora desatada a raíz de los avances democráticos de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX no se hizo esperar. La pérdida de poder por parte de las élites tradicionales a favor de grandes masas de población bajo el principio de la libertad y la igualdad hizo sonar todas las alarmas. Por un lado, como ocurrió en la mayor parte de Europa, después de la derrota de los ejércitos napoleónicos los monarcas abandonaron los litigios que los habían llevado a mantener centenares de guerras durante siglos, y labraron todo tipo de alianzas tácticas con un único fin: la conservación del poder, aunque conllevara renuncias y aceptaciones propias de los nuevos tiempos. El bautizo de esta nueva alianza monárquica tuvo lugar en el difícil pero finalmente concluido Congreso de Viena (1814-1815), donde las grandes potencias europeas quisieron reorganizar la estructura del poder, que había saltado por los aires con la Revolución francesa, y amortiguar los efectos que un proceso revolucionario de tal calibre hubiera podido tener en Europa; las potencias europeas, que habían estado tan divididas por intereses tan contrapuestos durante tanto tiempo, fueron capaces de ponerse de acuerdo en enfrentar el futuro juntas (De la Torre, 2015: 4 y ss.), porque de ello dependía la supervivencia del *statu quo*. En un primer momento, se apostó por el retorno al absolutismo, pero al poco tiempo esta solución se mostró inviable, y se abrió paso a la negociación con las poderosas burguesías.

La dinámica de pactos entre el rey y el parlamento cuajó después de las experiencias revolucionarias bajo la tutela ideológica del liberalismo conservador, entendido como una fisonomía en la familia del pensamiento liberal más cercana al pragmatismo económico que a las ansias de dejar en el pasado a un Antiguo Régimen que suponían, con razón, ya fenecido y propio de épocas superadas. Pero, dentro de un árbol genealógico producto de tan imprecisa generación, han cabido diferentes fisonomías del liberalismo, que Nino (1990: 19-20) sintetiza en dos grandes familias muchas veces enfrentadas:

> El liberalismo, tanto en el plano de la teoría política, como en el de la acción política, aparece constantemente dividido en dos grandes ramas, las que no sólo se enfrentan entre sí, sino que incluso a veces se cuestionan mutuamente la legitimidad de su linaje: el liberalismo que podemos llamar conservador, que pone énfasis principalmente en la defensa del libre mercado y de la propiedad privada, y el liberalismo igualitario, que avala la posibilidad de redistribuciones de bienes y recursos y de interferencias en las transacciones privadas, si ello es necesario para promover la igualdad entre los individuos.

La evolución posterior del liberalismo conservador ya en el siglo XX concibió el surgimiento de las escuelas económicas conservadoras y el conocido como "ordoliberalismo"[5].

Y es en este plano donde hace su aparición el concepto formal de "poder constituyente". El acuerdo de élites en el que participaron los liberales conservadores y, en el caso europeo, los monarcas constitucionales no tenía como objetivo la desaparición de la constitución, acción insostenible a largo plazo e incompatible con la estabilidad a causa del arraigo que había obtenido el concepto de "constitución" en las aspiraciones populares de libertad y justicia social. De manera mucho más perspicaz, el Estado liberal optó por conservar el esqueleto formal de la constitución y producir su vaciamiento material. Se trataba de impedir la acción emancipadora de la constitución democrática, para lo cual desde las élites liberales se pergeñaron de una batería de argumentaciones doctrinales, muchas veces especulativas, pero que contaron con el apoyo de las escuelas positivistas de la época.

Los cimientos del concepto formal de "poder constituyente" expuestos por el liberalismo conservador fueron principalmente tres, relacionados directamente con los postulados del liberalismo

democrático que habían sustentado a las revoluciones liberales: devaluar el concepto de "soberanía popular", apelar a la inaplicación directa de las normas constitucionales más progresivas –los derechos–, y albergar en el parlamento (burgués) la capacidad de decidir qué es la constitución.

Soberanía compartida, nominalismo constitucional y el poder constituyente constituido

Si el constructo teórico de la constitución democrática se había creado en torno al concepto de "soberanía popular", que contenía el germen de la revolución en ella misma, la táctica conservadora no podía ser otra que atacar a la médula espinal del concepto: su sujeto y su indivisibilidad. En efecto, el fundamento de la construcción del concepto moderno de "soberanía" había ido de la mano del fortalecimiento del Estado moderno, que era lo que finalmente preocupaba a Bodino. Como afirma Marshall (2010: 254), Bodino

> tenía en mente al rey como titular de la soberanía. No porque Bodino fuera un seguidor de la doctrina del Derecho divino para gobernar. Lo que a Bodino le interesó fue que el Estado conservara su unidad y estabilidad, frente a la amenaza que significaba la guerra religiosa.

Puesto que la construcción del Estado moderno se levantaba en torno a la figura centralizadora del rey como vértice del poder, la soberanía debía residir en el monarca. Cuando Rousseau alteró el sujeto de la soberanía, la atribuyó al pueblo, y construyó de ese modo el concepto contemporáneo de "soberanía" –"popular"–, mantuvo inmutable su cualidad de poder indivisible, porque de lo contrario se quebraría el constructo teórico de la relación pueblo-soberanía. La indivisibilidad es, por lo tanto, una condición intrínseca de la soberanía.

Pero, para conseguir su objetivo, esta condición debía ser negada por el pensamiento liberal conservador. Para la idea de pacto que subyacía en los acuerdos de élites en el liberalismo conservador, se rescató el concepto medieval de "constitución mixta", traducido en el pacto monarquía-pueblo, que serviría de argumento para justificar en el siglo XIX la relación entre el rey y el parlamento burgués: es la

puesta en marcha de las teorías de la soberanía compartida entre el rey y el pueblo, este último representado en el parlamento. La consecuencia era previsible: el pueblo, desposeído de la soberanía, dejaría de ser pueblo en su significado de sujeto del poder constituyente para convertirse en un convidado de piedra en la relación pactada entre el rey y el parlamento.

Con la incorporación de los dos sujetos en los que residiría la soberanía, el rey y el parlamento, que no representa otra cosa que el sacramento final del acuerdo de élites, se conseguían dos efectos que arremetían directamente contra la línea de flotación del concepto de "soberanía": cuestionar su cimiento democrático y, por lo tanto, desvirtuar la capacidad emancipadora de la constitución. No importaba que hubiera que falsear las teorías sobre el sujeto de la soberanía al igualar la posición como cosoberanos del monarca y del pueblo, que al final apuntaba hacia la mutación del concepto "soberanía" en todas sus expresiones. Como afirma Fernández Sarasola (2005), el principio democrático era

> falsificado [por] el liberalismo doctrinario y su teoría de la soberanía compartida y del pacto Rex-Regnum. Circunstancia ésta que, como es lógico, no podría dejar de generar una serie de consecuencias para la vida del Estado constitucional. Consecuencias que, desde el punto de vista de la política práctica, fueron, ciertamente, nefastas en cuanto que venían a dificultar el desarrollo y definitiva consolidación de aquella forma política en Europa.

El paso siguiente lo conocemos muy bien: la *juridificación* del concepto "soberanía" y, con ello, su tránsito del mundo de las ideas políticas al espacio del derecho. Las consecuencias las conocemos también: el ámbito del derecho es por definición un espacio ordenado, jerarquizado, limitado; todo lo contrario del campo de la soberanía, que, puesto que alude al poder legitimador, es por naturaleza creadora y ordenadora. Cuando la soberanía involuciona de fuerza ordenante a fuerza ordenada, es, por necesidad, limitada por una fuerza ordenante que ya no es ella misma; pierde su capacidad generadora. Al final, de lo que se trata única y exclusivamente, como advierte Negri (2015: 31-37), es de controlar la irreductibilidad del hecho constituyente, de sus efectos, de los valores que expresa.

Un segundo elemento capital para la desmovilización del papel

emancipador de la constitución residió en obstaculizar su aplicación directa e impedir, de esa manera, que se pudiera apelar a ella por parte de la ciudadanía a la hora de reivindicar sus derechos en el marco de la institucionalidad. El objetivo era quebrar el sentido de la constitución como una norma directamente aplicable (normatividad) y limitarla a su mínima expresión (nominalismo), evitando la aplicación directa de los preceptos más transformadores. La forma de la constitución podía ser grandilocuente y contener grandes avances en su escritura, pero, a la hora de la realidad, se imposibilitaría cualquier cauce político o institucional que sirviera para activar estas declaraciones jurídicas y convertirlas en procesos políticos transformadores. La sutileza viene dada en que la constitución está ahí, aparece con sus páginas, sus artículos, sus capítulos y sus grandes declaraciones de derechos, pero carece de la fuerza para desprenderse del campo del *Sollen* e internarse en el del *Sein*. Es una constitución exclusivamente formal.

Es cierto que no todo el contenido de la constitución podía ser nominal; eso haría de ella, de hecho, una constitución semántica, y rompería la estrategia del liberalismo conservador europeo[6]: mostrar la existencia de una constitución, pero vaciarla en lo posible de los efectos que la burguesía decimonónica consideraba amenazantes. Estos efectos residían en las partes dogmáticas de las constituciones, que incorporaban los derechos. El problema, de hecho, no estribaba en las normas constitucionales orgánicas (disposición de las cámaras, elección de los parlamentarios, procedimientos legislativos, función de los poderes ejecutivos…), que eran imprescindibles para mantener el abecé de la democracia representativa. Era, más bien, al contrario; la aplicación directa de estas disposiciones era imprescindible, porque daba sustento a la naturaleza pactada de la representación burguesa en el parlamento. El asunto era específicamente la eficacia directa de los derechos, que debía ser controlada por el parlamento para acomodarla a sus intereses. Este es el fundamento de la constitución nominal: que las partes dogmáticas de las constituciones, donde reside su potencial emancipador, queden desvirtuadas por la ley, que responde a los intereses del parlamento liberal. Las escuelas del positivismo ideológico colaborarían al máximo en este sentido con la santificación de la aplicación científica de las reglas, conformadas por silogismos, y la comprensión limitada de la efectividad de los derechos

–estructurados internamente como principios–, que requerirían, según sus tesis, de desarrollo reglamentario para poder ser aplicados por los poderes públicos, en particular por los jueces.

Se trata, en definitiva, de la conocida preeminencia del Estado legal frente al Estado constitucional propia del liberalismo decimonónico, que conscientemente relega los derechos a meros desiderátums, normas programáticas, que nos hablan de futuribles y no de derechos exigibles frente a los poderes públicos y, por lo tanto, presentes en las relaciones políticas.

En tercer lugar, *last but not least,* cabe destacar un elemento que se consolidaría como determinante para zanjar la condición monstruosa del poder constituyente: el poder de reforma de la constitución, que acabaría en manos del parlamento, o bien en exclusiva o bien –sumun del pacto monarquía/parlamento– en cooperación con el rey, en pleno ejercicio del principio de la soberanía compartida. La sustitución de las convenciones constituyentes en convenciones constitucionales fue desde luego una sutileza que apuntaba hacia el mismo lugar: la transferencia del poder de modificar la constitución desde el sujeto soberano hacia los "representantes" de la soberanía en el parlamento. Esta capacidad del poder constituido de sustituir la voluntad constituyente por la constituida obtendría diferentes denominaciones: "poder constituyente constituido", "poder constituyente derivado", o "poder de reforma". El denominador común es el mismo: un poder formalmente legitimado por la constitución, limitado en ella y por ella, que permite a los poderes constituidos modificar el texto constitucional.

En definitiva, a través de la virtual soberanía compartida, de la inaplicación de los principios constitucionales, y del desempoderamiento popular producto de la pérdida por parte de las mayorías de la capacidad de decidir qué es la constitución, la condición monstruosa quedaba definitivamente conjurada; el "pueblo en uso de su soberanía" pasaba a recordarse como una pesadilla de otro tiempo una vez que se había convertido en "el rey y el parlamento en uso de su soberanía". La constitución democrática propia del liberalismo revolucionario podría recordarse como una locura de juventud que debía permanecer en el pasado. El liberalismo había perdido cualquier esencia revolucionaria, lo que le permitiría abrazar el orden y la estabilidad como principios exclusivos de su

acción política, con gran satisfacción de los poderes establecidos a los que ya pertenecían plenamente.

Conclusiones

El concepto formal de "poder constituyente" dotó de instrumentos que facilitaron el predominio del liberalismo conservador y profundizó en la brecha entre el Estado legal y el Estado real. Siguiendo la conocida distinción de García Pelayo (1948: 88), la libertad fue una libertad formal:

> No existe más derecho que el expresado en la ley, la cual, por otra parte, no se exige que tenga un contenido determinado, sino que este puede ser de cualquier índole. El liberalismo sustancial se había convertido en liberalismo formal; el Estado de Derecho, en Estado legal.

Se trató, por todo ello, de una posición que obstaculizó el avance democrático, lo que supuso una involución en los derechos de las mayorías.

Es cierto que la construcción teórica del liberalismo conservador no fue homogénea, y, de hecho, se adaptó a los medios propios de cada ámbito. En las monarquías europeas, contó con una peculiaridad que no podía darse en los sistemas republicanos: la presencia del rey, que visibilizó más aún el acuerdo de élites. Mientras que en las repúblicas este acuerdo tenía lugar entre las diferentes familias liberales, en las monarquías se materializó en las monarquías constitucionales, en las que el rey acataba la constitución, pero mantenía sus funciones ejecutivas y su capacidad de decidir en uso de la soberanía compartida con el parlamento.

El concepto formal de "poder constituyente" y de "constitución" fue determinante en varios de los retrocesos en derechos de la época y en tiempos posteriores: la negación y represión de los mecanismos directos de participación popular, el menoscabo del carácter democrático de la constitución, o la falta de voluntad para integrar en el Estado las necesidades de las nuevas clases sociales perjudicaron la libertad y la justicia social. Estas se reclamaban en la calle, ante la falta de mecanismos institucionales que las atendieran. Los avances sociales se conseguían a empujones, y la semilla revolucionaria

siempre estuvo presente. Las instituciones no respondieron a estas necesidades, o lo hicieron tardíamente para acallar las demandas sociales.

Bibliografía

Arendt, H., *On revolution*. Nueva York: Penguin Books, 2006. Edición en español: *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza, 2013.

Colón-Ríos, J., *La constitución de la democracia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2013.

De la Torre del Río, R., *El Congreso de Viena (1814-1815)*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2015.

Dyson, K., *Conservative liberalism, ordoliberalism, and the State. Disciplining democracy and the market.* Oxford: Oxford University Press, 2021.

Fernández Sarasola, I., "La influencia de Francia en los orígenes del constitucionalismo español", 2005, en *Forum historiae iuris*, t.ly/GNe2s.

García Pelayo, M., "Constitución y Derecho constitucional (Evolución y crisis de ambos conceptos)". *Revista de Estudios Políticos*, n.º 37-38, 1948, pp. 53-122.

Hallett, B. F., *El derecho del pueblo a establecer formas de gobierno*. Pireo: Valencia, 2021.

Lassalle, F., *Sobre la esencia de la Constitución*. Traducción y estudio preliminar de Carlos Ruiz Miguel. Valencia: Pireo, 2021.

Marshall Barberán, P., "La soberanía popular como fundamento del orden estatal y como principio constitucional". *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, n.º 35, 2010, pp. 245-286.

Martínez Dalmau, R., "El debate sobre la naturaleza del poder constituyente: elementos para una teoría de la Constitución democrática", en Martínez Dalmau, Rubén (ed.), *Teoría y práctica del poder constituyente*. Valencia: Tirant, 2014.

Nino, S., "Liberalismo conservador: ¿liberal o conservador?". *Revista de Ciencia Política*, vol. 12, n.º 1-2, 1990, pp. 19-44.

Noguera, A., *Utopía y poder constituyente*. Madrid: Sequitur, 2012.

Picarella, L., *Hallett. El derecho del pueblo a establecer formas de gobierno.* Pireo: Valencia, 2021.

Rosanvallon, P., *La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexividad y proximidad*. Barcelona: Paidós, 2010.

Roviró, Ignasi, "El pensamiento conservador en la España del siglo XIX: Jaime Balmes y Donoso Cortés". *Revista de Hispanismo Filosófico*, n.º 16, 2011, pp. 145-162.

Sunstein, C.R., "Constituciones y democracias: epílogo", en Elster, J. y Slagstad, R. (dirs.), *Constitucionalismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

1. Universitat de València, España. Correo electrónico: ruben.martinez@uv.es.
2. El presente trabajo ha sido elaborado sobre la base de la siguiente publicación: Martínez Dalmau, Rubén, "La condición monstruosa: la construcción del concepto formal de poder constituyente en la contemporaneidad y su implicación en la libertad y la justicia social", en Guadarrama, Pablo y Picarella, Lucia (eds.), *Libertad y justicia social para el cambio social. Teoría y conceptos.* Fisciano (Italia): NaSC Free Press, Università degli Studi di Salerno, 2022, pp. 369-390.
3. Como el que protagonizaron Jefferson y Madison. Cfr. Sunstein (1999: 344 y ss.). Para una síntesis sobre el debate entre constitucionalismo y democracia, cfr. Colón-Ríos (2013: 27 y ss.).
4. Respecto a la controversia en Rhode Island sobre la legitimidad de la Constitución del pueblo frente a los poderes plutocráticos del Estado, cfr. Picarella (2021).
5. En general, cfr. Dyson (2021: 21 y ss.).
6. En el caso norteamericano, cabe insistir, la estrategia fue la contraria: vaciar las competencias de los Estados a través del proceso de fortalecimiento de la federación por medio de la supremacía de la Constitución de 1787, lo que ya estaba en mente de los federalistas y se realizó por vía del único tribunal previsto en la Constitución federal: la Corte Suprema de Justicia.

La acción colectiva de resistencia social para lograr libertad y justicia social

Pablo Guadarrama González[1]

Uno de los graves problemas que históricamente han afrontado las acciones colectivas[2] de resistencia social para lograr mayores niveles de libertad y justicia social ha sido el de engendrar líderes consecuentes y estables que conduzcan a satisfacer, al menos en parte, las principales demandas de los sectores populares y que contribuyan a su empoderamiento, así como a estructurarlas de la mejor forma.

La historia latinoamericana –desde la época colonial hasta los procesos independentistas, revolucionarios e incluso las protestas sociales más recientes[3]– muestra innumerables ejemplos de derrotas de insurrecciones, pérdidas de conquistas sociales o frustraciones de prometedores gobiernos progresistas incapaces debido a múltiples factores endógenos y exógenos.

Constituye una tarea de los intelectuales orgánicos de la región contribuir a esclarecer las causas fundamentales, además de otros factores condicionantes, de tales fracasos con el objetivo de sugerir propuestas emancipadoras con mayores posibilidades de éxito.

Para alcanzar ese objetivo, resulta indispensable que las investigaciones científicas sobre los poderes políticos, económicos y jurídicos, las estructuras sociales, los problemas territoriales, de género, étnicos, generacionales, etc., que se realicen en cada país logren la mayor objetividad posible, liberándose de sesgos ideológicos que las puedan desvirtuar. Esto no debe significar que presuman de una ilusa neutralidad axiológica weberiana, pues esta solo puede existir en la imaginación de utopistas abstractos.

El intelectual comprometido, por supuesto, debe expresar de algún modo sus orientaciones ideológicas sin que esta actitud se convierta en un obstáculo epistemológico que lo conduzca a algún tipo

de reduccionismo[4], cuyas consecuencias pueden ser fatales a la hora de sugerir acciones colectivas de resistencia social para lograr transformaciones que propicien mejores niveles de vida a los sectores populares.

Para un intelectual comprometido, una de las formas más eficientes de contribuir a alcanzar resultados que incidan positivamente en el mejoramiento de las estructuras sociales consiste en ser un buen intelectual, esto es, ser considerado un productor de bienes de la mayor calidad, bien sea de obras materiales o espirituales enriquecedoras de la condición humana[5], que parte del presupuesto de admitir la permanente perfectibilidad de los seres humanos a través de la educación, la ciencia, el arte, etc., aunque esto no signifique que sus intenciones culturales se reviertan de manera favorable, pues puede también producir enajenantes excrecencias sociales que atenten contra el progreso. Por esa razón, resulta tan importante que predomine la calidad en la labor de los intelectuales orgánicos, pues puede ocurrir que, aun cuando sus intenciones se orienten hacia el mejoramiento de los sectores populares, sus resultados sean contraproducentes, como en algunos casos sucedió con ciertas obras del realismo socialista.

Las acciones colectivas de resistencia social –que no deben ser identificadas necesariamente con formas violentas de expresión[6], aunque también pueden manifestarse de ese modo– para lograr mayores niveles de empoderamiento, con el consecuente incremento del nivel de libertad y justicia social, han existido desde los primeros estadios de las diferentes civilizaciones, aunque, por supuesto, con objetivos muy distintos, al estar condicionadas por sus respectivas circunstancias históricas. A pesar de sus especificidades, estas han tenido algunos elementos comunes; uno de ellos son los mecanismos para engendrar y conservar líderes auténticos[7], que sepan interpretar correctamente las necesidades de los sectores populares y orientar sus acciones de manera efectiva para alcanzar logros significativos.

No siempre los líderes cumplen esta función, pues en ocasiones la dirección de su acción colectiva puede ser muy eficiente, pero sus objetivos y resultados, aunque pueden resultar beneficiosos para un determinado sector social, distan de serlo para la humanidad, especialmente en relación con la libertad y la justicia social, por lo que son considerados líderes negativos. Tanto la historia antigua como

la más reciente de la humanidad muestran innumerables nefastos ejemplos, similares a los de Hitler o Mussolini, que demuestran de qué forma las acciones colectivas que ellos dirigieron pudieron haber beneficiado en algún momento al pueblo alemán o italiano en detrimento de otros, y finalmente se revirtieron como un bumerán sobre su propia población. Asimismo, es posible encontrar ejemplos de líderes positivos que en determinados momentos impulsaron acciones colectivas de signo contrario. Por supuesto, tales clasificaciones dependen también de la perspectiva ideológica del evaluador de dichas conductas.

En los primeros estadios de la humanidad, predominarían los criterios de fortaleza física, edad, linaje o inteligencia; sin embargo, con el desarrollo de nuevas formas de organización social y de gobierno exigidas por otras circunstancias socioeconómicas y políticas durante el esclavismo o el feudalismo, en especial desde el nacimiento de la modernidad, aquellos tres primeros criterios irían perdiendo relativa significación, mientras que la inteligencia, entendida esta de forma muy diversa, adquiriría cada vez más mayor relevancia.

Es de suponer que líderes como Espartaco, al frente de insurrecciones de esclavos en Roma, Thomas Müntzer, que comandó los campesinos en Sajonia, Túpac Amaru, que dirigió a los indígenas en el Perú, o Benkos Biohó, quien encabezó los cimarrones en la Nueva Granada, poseían determinadas cualidades físicas y éticas que dieron lugar a que, de forma muy espontánea, fuesen aceptados y promovidos por sus compañeros de lucha para dirigirles. Prueba de este válido reconocimiento es que la mayoría de ellos ofrendaron su vida en su labor emancipadora.

Generalmente, no se caracterizaban por poseer una gran claridad ideológica sobre la trascendencia ulterior de la contienda que habían emprendido, y mucho menos sobre cómo organizar programas de gobierno con las correspondientes políticas públicas, en caso de que alcanzaran el triunfo, para emprender un proceso de empoderamiento real de los oprimidos que les posibilitase lograr mayores grados de libertad y justicia social. No tenían un elaborado ideario filosófico como fundamento de su praxis política. Incluso, en casos en que estuviesen imbuidos por la reivindicación del humanismo que caracterizó al cristianismo originario, el fundamento de su acción se apoyaba más en la fe y en sus convicciones que en la racionalidad.

Estos son los comúnmente considerados como “líderes fuertes”[8].

Una situación algo diferente se fue gestando paulatinamente desde el nacimiento de la modernidad, con la aceleración del proceso de decantación ideológica entre el conservadurismo y el liberalismo, que ya demandaban una mayor argumentación filosófica. La escolástica, el eclecticismo y el espiritualismo para el primero, y el racionalismo, el empirismo, el positivismo, el utilitarismo y el pragmatismo para el segundo. El campo de batalla para tales confrontaciones se propició con la Ilustración, que en Latinoamérica desempeñaría un significativo papel en la fermentación del proceso independentista[9].

Tales condiciones históricas sustancialmente distintas trajeron consigo que a los nuevos líderes de resistencia social, para lograr mayor libertad y justicia social, se les exigiese no solo aquellas cualidades, tradicionalmente propias de las anteriores luchas emancipadoras, sino también una mayor claridad sobre sus prometedores programas políticos y sociales, como en el caso de Bolívar[10]. A la vez, este hecho presupondría que los nuevos sujetos de la acción colectiva, o al menos una significativa parte, como artesanos, comerciantes, funcionarios, etc., embriones de la clase media y la pequeña burguesía, tuviesen incipientes concepciones sobre cómo debían organizarse los gobiernos republicanos y cuáles políticas públicas se debía esperar que estos emprendiesen para alcanzar algunas formas efectivas de empoderamiento. A dicho proceso contribuirían el paulatino incremento de los alfabetizados, el mayor impacto de la imprenta a través de diarios, panfletos y libros, así como ciertas libertades que se vieron obligadas a conceder las monarquías, como en el caso del despotismo ilustrado promovido por Carlos III, en las instituciones educativas y culturales, entre las que sobresalieron las sociedades económicas de amigos del país.

No menos importante fue el hecho de que la Iglesia católica –aun cuando desempeñaba todavía un significativo rol ideológico, manteniendo el conservadurismo que generalmente la había caracterizado–, desde el nacimiento de la modernidad, iría perdiendo el protagonismo que durante la Edad Media había tenido. En América Latina, tal mengua de su anterior casi omnipotente poder se expresó en el surgimiento de algunas instituciones educativas laicas y otras de la sociedad civil, las cuales auguraban transformaciones relevantes en

cuanto al diferente reconocimiento de la soberanía[11]. Al mismo tiempo, varios sacerdotes asumirían posturas emancipadoras en favor de la independencia, por lo que apoyarían los procesos independentistas e incluso liderarían algunos de ellos, como Hidalgo, Morelos, Varela, Henríquez, *etc.*

Tanto las revoluciones burguesas en Europa como las luchas independentistas en Latinoamérica fueron fermentadas por ideas ilustradas que impregnaron a sus respectivos líderes y les posibilitaron elaborar no solo mejores vías de acción colectiva de resistencia social y de empoderamiento de representantes de los sectores populares para lograr mayores conquistas de libertad y justicia social, sino también programas políticos y hasta constituciones en las que esbozaban sus propuestas de políticas públicas más apropiadas a las exigencias de sus pueblos. Otra cuestión muy diferente fue el hecho de que las rémoras conservadoras impidieran implantarlas al iniciarse la vida republicana.

Miranda, Bolívar, San Martín, O'Higgins, Hidalgo, Morelos, Martí y otros tantos líderes independentistas emergieron como líderes no solo por sus cualidades biológicas o intelectuales, sino porque sus respectivos pueblos los elevaron a tal pedestal. No en balde el Héroe Nacional cubano expresó:

> Nada es un hombre en sí, y lo que es, lo pone en él su pueblo. En vano concede la Naturaleza a algunos de sus hijos cualidades privilegiadas; porque serán polvo y azote si no se hacen carne de su pueblo, mientras que si van con él, y le sirven de brazo y de voz, por él se verán encumbrados, como las flores que lleva en su cima una montaña[12].

Fue desde esa dialéctica interacción de educación y formación entre líderes y pueblos desde la que se conformaría progresivamente una cultura política propiciadora de la acción colectiva emancipadora.

Sin embargo, no todo es color de rosa cuando se estudia la fidelidad de algunos líderes en relación con sus pueblos, pues no faltan casos en que los primeros traicionan abiertamente a sus pueblos o se dejan manipular por las oligarquías dominantes y, una vez en condiciones de desarrollar políticas públicas favorecedoras de los sectores populares, asumen camaleónicas posturas con ligeras e intrascendentes reformas con el único propósito de calmar sus

demandas.

Del análisis anterior se desprende una hipótesis posible: en la misma medida en que un pueblo se educa y desarrolla su cultura política, estará en mejores condiciones para emprender acciones colectivas propiciadoras de un mayor empoderamiento, para escoger democráticamente y promover sus respectivos líderes que propicien políticas públicas favorecedoras de conquistas de mayores grados de libertad y justicia social.

Esa es una de las razones principales por las que las oligarquías nacionales y sus aliados transnacionales no ven con buenos ojos el incremento del nivel educativo y cultural de los pueblos, como tampoco el enriquecimiento de la sociedad civil, la renovación de las constituciones y, en general, cualquier conquista democrática efectiva que no se limite a cuestiones procedimentales mínimas, como las elecciones. No se debe olvidar aquella frase de Winston Churchill, a quien nadie calificará de izquierda: “Nunca se dicen tantas mentiras como después de las cacerías y antes de unas elecciones”.

El miedo del neoliberalismo a la democracia, como argumenta Noam Chomsky[13], da lugar a que las oligarquías apuesten a ella mientras que puedan manipularla y asegurarse en el poder; pero, cuando ven su situación en peligro, prefieren el totalitarismo. América Latina está llena de ejemplos que validan esta afirmación, con magnicidios o sospechosas muertes de mandatarios, como Torrijos, Roldós y Chávez, y golpes de Estado duros o blandos, como los llevados a cabo contra Dilma, Zelaya, Lugo, Evo, *etc.*

Si esas son algunas de las enseñanzas de la historia universal y de los países de esta región en particular, ¿cuáles recomendaciones podrían sugerirse para posibilitar que la acción colectiva de resistencia social de los pueblos se articule en mejor medida con la actividad de sus líderes en aras de lograr estructuras de empoderamiento en favor de mayores grados de libertad y justicia social?

Entre las sugerencias que pueden elaborarse al respecto, se encuentran las siguientes:

1. La intelectualidad progresista debe desempeñar un papel más protagónico como esclarecedora de las potencialidades de la acción colectiva de los pueblos en favor de mayores niveles de libertad y justicia social, a la vez que como mediadora entre sus

reclamaciones de derechos ante sus líderes. Esa labor no debe dejarse para cuando estos se conviertan en gobernantes, sino comenzar desde la base social en la que se gestaron y desarrollaron.

2. Esa función transmisora permanente de la intelectualidad debe asegurar que las líneas de comunicación entre líderes y pueblos se mantengan expeditas y efectivas. Para alcanzar ese objetivo, esta debe ser capaz de lograr un reconocimiento de la calidad de su labor cultural, de manera que los líderes consideren siempre prudente consultarles y dejarse asesorar desde diferentes posturas coincidentes con los reclamos de la población.
3. Una de las funciones de la intelectualidad orgánica comprometida con los sectores populares consiste en contribuir a la formulación de estrategias que a largo, mediano y corto plazo estén articuladas con acciones colectivas que logren efectivas políticas públicas, para lo cual es indispensable que mantenga un contacto fluido y permanente con sus líderes.
4. La tarea de elevar el nivel educativo y cultural general de los sectores populares será siempre imprescindible y no debe relegarse exclusivamente a las instituciones oficiales o privadas reconocidas, sino gestar otras actividades e instituciones novedosas y coadyuvantes al mismo objetivo.
5. El rescate de la memoria histórica de las luchas de los pueblos contra los poderes hegemónicos coloniales e imperialistas constituirá siempre una honrosa misión de una intelectualidad comprometida con cambios sociales en favor de mayor libertad y justicia social, pues esos poderes establecidos hacen todo lo posible por borrar las atrocidades cometidas por regímenes dictatoriales o democracias falaces. En la medida en que logran estimular la indiferencia o el apoliticismo en determinados sectores de la población, especialmente en los jóvenes, pueden asegurar mayores posibilidades de repetir sus nefastas acciones sin levantar grandes reacciones contrahegemónicas.
6. Constituye una misión permanente contribuir a la identificación oportuna de aquellos líderes endebles que fácilmente se doblegan, o bien por intereses personales o por falta de valentía política, e impiden el desarrollo consecuente de programas políticos por los cuales una mayoría significativa de la población

los apoyó.

7. La libertad y la justicia social pueden convertirse en consignas vacías de contenido si no se precisan cuáles son las vías de acciones colectivas que conduzcan a un mayor empoderamiento de los sectores populares y a políticas públicas que los gobiernos deben emprender para alcanzarlas, cómo medir su efectividad, de qué forma identificar sus beneficiarios, qué medidas organizativas de estructuración de la sociedad civil, si es que aspiran realmente a calmar la acción colectiva de resistencia social con resultados palpables.
8. Contribuir a desenmascarar las falacias de las políticas públicas promovidas por gobiernos neoliberales, que en ocasiones son desarrolladas por líderes aparentemente de izquierda que, una vez en el poder, revelan su verdadera estirpe.
9. Coadyuvar a que los movimientos sociales generen adecuados programas de acción propulsores de políticas públicas favorecedoras de mayores niveles de empoderamiento para el logro de conquistas de justicia social y libertad, así como consecuentes líderes para encabezarlos y evitar la espontaneidad incontrolada.
10. Rescatar la memoria histórica de las luchas sociales de generaciones anteriores que propicien el análisis autocrítico de los errores cometidos en anteriores acciones colectivas de resistencia social para lograr libertad y justicia social, particularmente en lo referido a la fiscalización de la actividad de sus respectivos líderes.

De todo lo anterior, se puede concluir que, promoviendo la solidaridad colectiva y comunitaria de diferentes movimientos sociales y partidos políticos –que mantengan determinada credibilidad en la población–, junto a la eficiente labor de una intelectualidad progresista y comprometida con cambios propiciadores de mayores niveles de justicia social y libertad que propicien acciones colectivas acertadas, es posible presionar para que sus líderes y gobiernos desarrollen políticas públicas favorecedoras de los sectores populares, a la vez que promuevan un mayor empoderamiento de la sociedad civil.

Bibliografía

Blanch, J., Gil, F., Antino, M. y Rodríguez-Muñoz, A. (2016). "Modelos de liderazgo positivo: marco teórico y líneas de investigación". *Papeles del Psicólogo*, vol. 37, n.º 3, septiembre, pp. 170-176; Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España, p. 172. En t.ly/7Rn2.

Bolívar, S. (1983). "Discurso de Angostura, 15 de febrero de 1819". En Acosta Saignes, Miguel. *Introducción a Simón Bolívar*. Editorial Siglo XXI, México.

Carreras, I., Leaverton, A. y Sured, M. (2009). *Líderes para el cambio social*. Instituto de Innovación Social de ESADE, Barcelona, pp. 33-34. En t.ly/aB0u.

Chomsky, N. (2004). *Hegemonía o supervivencia. El dominio mundial de EE. UU*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.

González, S., Colmenares, J. y Ramírez, V. (2011). La resistencia social: una resistencia para la paz. *Hallazgos*, año 8, n.º 15, Bogotá D. C., Universidad Santo Tomás, en t.ly/fjNVO.

Guadarrama, P. (2012). *Pensamiento Filosófico Latinoamericano. Humanismo, método e historia.* Università degli Studi di Salerno-Universidad Católica de Colombia-Planeta, Bogotá, tomo 1.

Guadarrama, P. (2018). *Para qué sirve la epistemología a un investigador y un profesor*. Editorial Magisterio, Bogotá, Magisterio-Neisa, México, 2018; Magisterio-Premisas, Madrid, en t.ly/w_NL.

Guadarrama, P. (2019). "Soberanía y emancipación en el pensamiento político de la independencia latinoamericana". En Scocozza, Carmen y Picarella, Lucia (editores). *De la soberanía del pueblo al soberano del pueblo*. Colección Al-Dabaran de la Universidad Católica de Colombia y la Università degli Studi di Salerno, Editorial Penguin Random House.

Martí, J. (1976). *Obras completas.* Editorial Ciencias Sociales, La Habana.

Ramírez, B. (2021). "Acción colectiva y acción social en el caso de la movilidad urbano-laboral de la zona metropolitana de San Luis Potosí". *Analéctica*, vol. 7, n.º 44, Arkho Ediciones, Buenos Aires, en t.ly/0nzH2.

Salas, R. *et al*. (2020). *Luchas sociales, justicia contextual y dignidad de los pueblos.* Ariadna Ediciones, Santiago de Chile.

1. Universidad Católica de Colombia. Correo electrónico: pabloguadarramag@gmail.com.
2. “La acción colectiva presenta ciertos problemas precisamente de acción, respecto no solo en los fines a los que está dirigida cierta acción sino cuando de lo que se trata es de explicar la existencia y acción de un colectivo, es decir, cuando no se pretende prever lo que hará una persona, sino cuándo y cómo un cierto número de personas actuarán conjuntamente con un mismo propósito […] en este aspecto, la teoría de la decisión racional supone un corte muy importante con otras tradiciones teóricas (de las cuales la más conocida es el marxismo), que parten de entidades supraindividuales, como las clases sociales” (Ramírez, 2021).
3. Salas, 2020.
4. “Muchos de los errores derivados de los distintos tipos de reduccionismo epistemológico se han debido a la extrapolación del radio de acción de algunas ciencias naturales al campo de las ciencias sociales o viceversa” (Guadarrama, 2018, p. 112).
5. Véase “El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana”, en t.ly/x6pG.
6. “Es un error pensar la resistencia social en una lógica de confrontación o como mecanismo violento a manera de respuesta o retaliación. Por el contrario, la resistencia social se basa en un poder afirmativo en términos de potencia de vida, pacífica, sin violencia. La resistencia social se hace tangible a partir de la consolidación de nuevas subjetividades, modos de relacionarse y de convivir orientados hacia las bases efectivas de una democracia real” (González, Colmenares y Ramírez, 2011, p. 243).
7. “Los líderes auténticos pueden describirse como aquellos dotados de profundas convicciones morales, cuyo comportamiento está firmemente inspirado por estos principios éticos para el beneficio del colectivo (Gardner, Avolio, Luthans, May y Walumbwa, 2005). Estos líderes son perfectamente conscientes del contenido real de sus pensamientos, emociones, habilidades, sistema de valores y del modo en que son percibidos por los demás. Igualmente, poseen cualidades como la confianza, optimismo, esperanza, resiliencia y fortaleza moral (Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans y May, 2004). Además, evitan comportarse de manera inconsistente y ocultar sus ideas y emociones, incluso cuando éstas pudieran ser incómodas para los seguidores (Luthans y Avolio, 2003)” (Blanch, Gil, Antino, Rodríguez-Muñoz, 2016, pp. 170-176).
8. “Acostumbramos a identificar como líderes sociales a personas que son pioneras de causas sociales y fundadoras de organizaciones. Son hombres o mujeres con un gran empeño de transformación social y que luchan con determinación durante mucho tiempo y con gran convicción por una misión concreta. Unen a su carisma una gran capacidad comunicativa, que les permite inspirar, seducir y movilizar a un número cada vez mayor de personas. Son aquellos líderes sociales que responden a lo que se denomina líder fuerte. Este tipo de líderes sociales son personas de gran calado, sin las cuales muchas causas sociales y las organizaciones que las impulsan no habrían nacido, ni avanzado tanto” (Carreras, Leaverton, y Sured, 2009, pp. 33-34).
9. “La ilustración latinoamericana no se caracterizó desde un inicio por su radicalismo sino por su reformismo, pero el propio proceso político independentista del cual ella era un preludio necesario, la impulsó a asumir ideas y proyectos de mayor envergadura que desbordaban los límites del pensamiento reformista. En el pensamiento ilustrado latinoamericano se manifestaron casi todas las corrientes de pensamiento filosófico y teológico que proliferaron de distinto modo en Europa. Sin embargo, hubo problemas específicos como el de la condición humana de los aborígenes de estas tierras que fueron retomados y reivindicados por los humanistas del XVIII a raíz de las implicaciones ideológicas que tal tipo de discriminación traía aparejada no sólo para aquellos, sino para todos los nativos americanos, incluyendo a los criollos” (Guadarrama, 2012, p. 241).
10. “El sistema de gobierno más perfecto es aquel que produce la mayor suma de felicidad posible, mayor suma de seguridad social y mayor suma de estabilidad política” (Bolívar, 1983, p. 97).

11. “En fin, es evidente que en los inicios de las luchas emancipadoras imbuidas por el pensamiento ilustrado moderado, además de considerar que la soberanía suprema era solo inherente a Dios, se les atribuía también a los reyes la condición de su representación terrenal. Paulatinamente, con el proceso de radicalización de las guerras de independencia, la monarquía perdería esa consideración y la soberanía sería atribuida íntegramente al pueblo. Algunos ilusos pensaron que era suficiente con la conquista de la soberanía en relación con el poder metropolitano, otros más realistas se percataron de que este proceso era muy trascendental, pero a la vez insuficiente si no se completaba con una serie de transformaciones socioeconómicas favorecedoras de los sectores populares, como lo sugirió José Martí –quien constituye el colofón de las luchas por la soberanía y la emancipación iniciadas a principios del siglo XIX– al plantear que ‘La manera de celebrar la independencia no es, a mi juicio, engañarse sobre su significación, sino completarla’” (Guadarrama, 2019, pp. 357-358). ↲
12. Martí, 1976, p. 34.↲
13. Véase Chomsky (2004). ↲

Violencia de género y movimientos de mujeres: entre lucha y acción colectiva

Stellamarina Donato[1]

Violencia de género contra las mujeres

En todo el mundo, se calcula que 736 millones de mujeres –casi una de cada tres– han sido objeto de violencia física o sexual por parte de su pareja, de violencia sexual fuera de la pareja, o de ambas al menos una vez en su vida. Además, se computa que el 30 % de las mujeres tienen de 15 años o más. Y estos son los datos de ONU Mujeres, los que son visibles y públicos y que las estadísticas nacionales consiguen recoger. Pero esto es solo la punta del iceberg. Algunos de los informes y las denuncias, como es bien sabido, y sobre todo en algunas partes del mundo, en países donde los datos no se recogen o siguen una normativa que no incluye las diferentes formas de violencia de género, los números no se reportan y, por lo tanto, hay toda una parte del fenómeno que queda sumergida y que ciertamente agravaría este prospecto inicial que nos transmite la comunidad internacional.

A nivel teórico, la violencia de género contra las mujeres es un fenómeno multidimensional que incorpora diferentes enfoques. Estos han caracterizado el debate en la literatura durante muchos años: desde el ámbito de la sociología, hasta la política y las distintas ciencias sociales (Donato, 2020; Taylor & Jasinski, 2011; Casique & Furegato, 2006; Heise, 1998; Walby, 1990).

Aunque el debate sobre el fenómeno social así entendido viene de lejos, puede decirse que aún hoy existen dos paradigmas teóricos que se monopolizan para explicar el fenómeno social que estamos examinando: el paradigma de violencia contra las mujeres y el paradigma de violencia de género. Ellos presentan elementos

comunes, pero, sobre todo, diferencias importantes que también ayudan a comprender las realidades en las que se establecen con más éxito.

La violencia contra las mujeres se caracteriza por un modelo ecológico de la violencia que incorpora tres niveles principales (Casique & Furegato, 2006; Heise, 1998). El primer nivel, más restrictivo, es el nivel de interacción entre hombres y mujeres (generalmente una pareja), donde se observan patrones de diálogo y comportamiento repetitivos (o inexistentes) en la relación. En segundo lugar, está el nivel más amplio, que se refiere a las relaciones familiares, entre amigos y sociedad; cada uno de estos factores puede o no desempeñar un papel en la actuación o prevención del comportamiento agresivo. Un tercer nivel, aún más amplio, es la sociedad, donde la cultura dominante puede apoyar o prevenir y condenar la violencia, y las políticas y los servicios pueden ayudar a las víctimas y a la sociedad en general con planes de prevención efectivos.

El segundo modelo, el modelo de violencia de género (Taylor & Jasinski, 2011; Merry, 2009; Nayak & Suchland, 2006), incorpora este fenómeno al marco conceptual del patriarcado, es decir, la dominación de los hombres sobre las mujeres (Bourdieu, 2001). Esta es una hipótesis teórica basada en el análisis histórico del estatus social que han poseído las mujeres en todas las culturas y sociedades, hasta tiempos muy recientes, y que en algunos lugares sigue siendo muy precario.

Numerosos estudios confirman que la violencia es una forma de mantener el dominio masculino, que quiere hacer valer su posición de poder. La masculinidad/feminidad distingue esta posición de poder. El modelo ecológico de la violencia contra las mujeres, el primero que se ha presentado aquí, abarca así diferentes niveles, ayuda a explicar las causas de la violencia contra las mujeres, no solo centrándose en cuestiones de poder y desequilibrios de género.

Por lo tanto, se puede argumentar que las similitudes entre los dos modelos radican en elegir el campo de la violencia en función del conflicto de género y reconocer que es un fenómeno social. Las diferencias son claras: si el primer modelo es más flexible, admitiendo distintas hipótesis explicativas y aplicando múltiples contextos, el segundo modelo, el de violencia de género, tiende a una dirección que

lo abarca todo, incluyendo muchos casos y situaciones sociales, en un único modelo, el del patriarcado.

En este breve artículo, y según el investigador que lo escribe, la formulación adapta del fenómeno debería ser "violencia de género contra las mujeres", en inglés *gender-based violence against women* (GBVAW).

Así entendida, la violencia de género contra las mujeres (GBVAW), como en Baker y Leicht (2017), se centra en las raíces culturales de la violencia como históricamente perpetrada por un grupo de la sociedad (los hombres) contra el otro (las mujeres) debido al desequilibrio del poder de género.

En esta formulación, la violencia de género contra las mujeres aborda las causas principales de la violencia, relacionadas con las diferencias dentro de las sociedades y las construcciones de género que existen tanto a nivel internacional como de los Estados nación, y también abarca el enfoque ecológico de la violencia contra las mujeres. Además, esta expresión es cada vez más familiar a nivel mundial y, junto con la de "violencia masculina contra las mujeres" (Ciccone, 2017; González, 2012), creo que podría ayudar a enmarcar el tema tanto en la prevención como en el contraste de sus ocurrencias, más que en la descripción de lo que es.

Entre lucha y acción colectiva

La acción colectiva, entendida en sentido estricto a nivel sociológico, se define como la acción voluntaria que coordina la participación de varios individuos para hacer triunfar un interés o una causa. La forma en que se entiende aquí es que, a menudo, al tratar el fenómeno de las discriminaciones y los casos de violencia de género contra las mujeres, los actores implicados actúan de forma desvinculada. La lucha, entendida solo en el ámbito del activismo y los movimientos, no siempre va acompañada de una acción colectiva. La acción colectiva en la era de la globalización (Moghadam, 2000) es, por tanto, de crucial importancia, porque aúna cuestiones sociales, culturales, económicas y políticas y actúa sobre una serie de cambios. En este caso, los desafíos se refieren a los derechos de las mujeres y a su derecho a vivir una vida sin violencia y sin discriminación.

Se argumenta aquí que el punto de inflexión, que lleva al cambio

cultural, se encuentra en la unión de la lucha de los movimientos y la acción colectiva de diferentes actores. Para explicarlo bien, veamos algunas fechas importantes en un reciente eje temporal, desde el 1948. Aquí me refiero a los momentos que considero más significativos para poner en diálogo las luchas de los movimientos y las acciones colectivas, precisamente porque se traducen en resultados a nivel internacional y en protestas a escala global sobre el fenómeno de la violencia de género y derechos de las mujeres (Donato, 2022).

Empecemos en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). El artículo 1 expresa: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

Cabe señalar que, debido a la presión de algunas de las mujeres que participaron en la redacción del manifiesto de 1948, como Eleanor Roosevelt y Hans Geoffrey Mehta, así como del eminente académico Marcel Lagarde (1997), se nos recuerda que, en lugar de optar por un falso general y neutral "todos los hombres", los términos utilizados insisten en "seres humanos". En 1993, la violencia de los hombres contra las mujeres entró en la esfera pública y se convirtió así en un asunto público, independientemente de si ocurría en la vida pública o privada (artículo 1 de la Declaración de Viena, UN/GA 48/104). A nivel de la ONU, gracias a la Plataforma de Beijing, la comunidad internacional ha reconocido que la violencia de género es un obstáculo para los derechos, la libertad y el desarrollo personal de las mujeres. La GBVAW fue revisada posteriormente por el Consejo de Europa (EP) en el marco del Convenio de Estambul de 2011. La forma en que estas organizaciones internacionales abordan la violencia machista es fundamental en la medida en que los gobiernos responden en términos de políticas y cómo se movilizan los movimientos sociales en diferentes partes del mundo, incluso durante la pandemia, especialmente debido a movimientos como #Metoo y Ni Una Menos y la conexión entre acción local y global. Así que podemos decir que contar con instrumentos vinculantes y declarativos de las organizaciones internacionales para promover y proteger los derechos de las mujeres en el ámbito de los derechos humanos es de suma importancia. Esto significaría permitir a todos los que habitan este mundo vivir una vida sin discriminación, y sin discriminación basada

en el género, promover los derechos de las mujeres como derechos humanos y así acabar con las prácticas de poder y violencia, que todavía se ejercen con demasiada frecuencia contra las mujeres, porque, como expresan Arruzza *et al.* (2019), "las mujeres son en este momento a la vez fuertes y atacadas, más libres y con mayores dificultades, y no hay contradicción entre lo uno y lo otro".

En este sentido, también el concepto de "igualdad sustantiva" frente al de "igualdad formal" es crucial para precisar, es decir, la igualdad de resultados, además de la igualdad de partida. De hecho, mientras que los movimientos progresistas feministas y sociales han producido más un cambio de conciencia que una creación real de prácticas, estructuras e instituciones capaces de cambiar la vida de las personas (Fraser, 2019), y aquí la combinación de la acción colectiva y lucha se vuelve aún más significativa.

En fin, el objetivo de la igualdad sustantiva y la eliminación de la violencia de género no son una mera herramienta de derecho internacional o solo un debate interno que "habitan" los movimientos: requieren un cambio en las actitudes sociales y en los roles de género y el desafío a los guiones y estereotipos de género para un cambio cultural que une a los actores y promueve la acción colectiva. La lucha contra la violencia de género requiere acción colectiva y un esfuerzo conjunto de la sociedad en su totalidad, incluyendo a la comunidad, a las organizaciones y a los gobiernos. La acción colectiva puede incluir la sensibilización pública, la aplicación de la ley y el apoyo a las víctimas. También es importante trabajar en la prevención de la violencia de género a través de la educación y la promoción de la igualdad de género.

Hay varios movimientos y grupos de lucha que trabajan para abordar la violencia de género hacia las mujeres. Algunos de ellos incluyen los movimientos feministas: el movimiento feminista lucha por la igualdad de género y el fin de la violencia contra las mujeres; las campañas y marchas de las mujeres son también una forma de visibilizar la lucha contra la violencia de género y exigir acción. Además, hay organizaciones de derechos de la mujer que se especializan en apoyar a las mujeres que han sufrido violencia y trabajan para prevenir diferentes formas de violencia en el futuro. La colaboración intersectorial entre distintos sectores, incluyendo la justicia, la salud y los servicios sociales, es igualmente crucial para

abordar efectivamente la violencia de género y contra las mujeres y el papel desempeñado por los países y las entidades supranacionales (entre ellos, las Naciones Unidas, el Consejo de Europa, la Unión de Naciones Suramericanas).

Para concluir, es importante seguir apoyando y fortaleciendo estos movimientos y esfuerzos a fin de lograr una sociedad libre de violencia hacia las mujeres. Y, al mismo tiempo, es esencial garantizar que el diálogo constante entre los distintos componentes de la sociedad vaya acompañado de un diálogo con las instituciones y organizaciones que permita perseguir una causa común a través de la acción colectiva.

Bibliografía

Arruzza, C., Bhattacharya, T., Fraser, N. & Prunetti, A. (2019). *Femminismo per il 99%: un manifesto*. Bari: Laterza.

Baker, P. L. & Leicht, K. T. (2017). Globalization, Gender, and Development: Toward a Theoretical Understanding of Public Gender-Based Violence against Women and Girls. *Sociology of Development*, 3(4), 323-345. En t.ly/2b-t.

Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Cambridge: Polity Press.

Casique Casique, L. & Furegato, A. R. F. (2006). Violence against women: theoretical reflections. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 14(16), 950-956. En t.ly/M7t68.

Ciccone, S. (2017). Violenza maschile. *Post-filosofie*, 8, 70-81.

Corradi, C. & Donato, S. (2019). Prevención y lucha contra la violencia de género en México e Italia: semántica de las leyes y desarrollo de las políticas en un análisis comparado. *Cultura Latinoamericana*, 29(1), 110-136.

Donato, S. (2020). Gender-based violence against women in couple and intimate relationships. The case of Spain and Italy during COVID-19 pandemic lockdown. *Italian Sociological Review*, 10(3S), 869-888.

Donato, S. (2022). El papel de las organizaciones internacionales (ONU, COE) en el debate sobre la libertad y la justicia social como parte de los derechos humanos: no es un ámbito de género, pero el género importa. En Guadarrama González, P. & Picarella, L. (eds.). *Libertad y justicia social para el cambio social. Perspectivas y*

problemas. Fisciano, Italia: NaSC Free Press (pp. 65-85).

Donato, S., Eslen-Ziya, H. & Mangone, E. (2022). From offline to online violence: new challenges for the contemporary society. *International Review of Sociology*, 32(3), 1-13.

Easteal, P., Bartels, L. & Bradford, S. (2012). Language, gender and "reality": Violence against women. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 40(4), 324-337.

Flood, M. (2011). Involving men in efforts to end violence against women. *Men and Masculinities*, 14(3), 358-377. En t.ly/1IF4j.

González Álvarez, M. (2012). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, ESP.

Heise, L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. Violence Against Women, 4, 262-290. En t.ly/hyKR.

Merry, S. E. (2009). *Gender violence: a cultural perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Moghadam, V. M. (2000). Transnational feminist networks: Collective action in an era of globalization. *International Sociology*, 15(1), 57-85.

Nayak, M. & Suchland, S. (2006). Gender Violence and Hegemonic Projects. *International Feminist Journal of Politics*, 8(4), 467-485. En t.ly/4WYwJ.

Pitanguy, J. (2011). Reconceptualizing peace and violence against women: A work in progress. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 36(3), 561-566.

Taylor, R. & Jasinski, J. L. (2011). Femicide and the Feminist Perspective. *Homicide Studies*, 15(4), 341-362. En t.ly/NjQx.

Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Oxford: Basil Blackwell.

Walby, S., Towers, J., Balderston, S., Corradi, C., Francis, B., Heiskanen, M. & Strid, S. (2017). *The concept and measurement of violence*. Bristol: Bristol University Press.

Weldon, S. L. (2002). *Protest, Policy, and the Problem of Violence Against Women*. Pittsburgh: The University of Pittsburgh Press.

Weldon, S. L. (2006). Women's Movements, Identity Politics and Policy Impact: A study of policies on violence against women in the 50 United States. *Political Research Quarterly*, 59(1), 111-122. En t.ly/jAAEk.

Weldon, S. L. & Htun, M. (2013). Feminist Mobilisation and

Progressive Policy Change: Why Governments Take Action to Combat Violence Against Women. *Gender & Development*, 21(2), 231-247. En t.ly/208r.

1. Università LUMSA (Italia). Correo electrónico: s.donato3@lumsa.it.

Chile, octubre de 2019

Saberes que surgen desde la acción colectiva y resistencia para salir de un sistema
híbrido neoliberal

Edgardo Carabantes Olivares[1]

Introducción

Los movimientos sociales son colectivos de personas que se ubican de manera externa al poder en torno a objetivos que signifiquen una mejora de la vida y utilizan diversas estrategias de resistencia (Almeida, 2020).

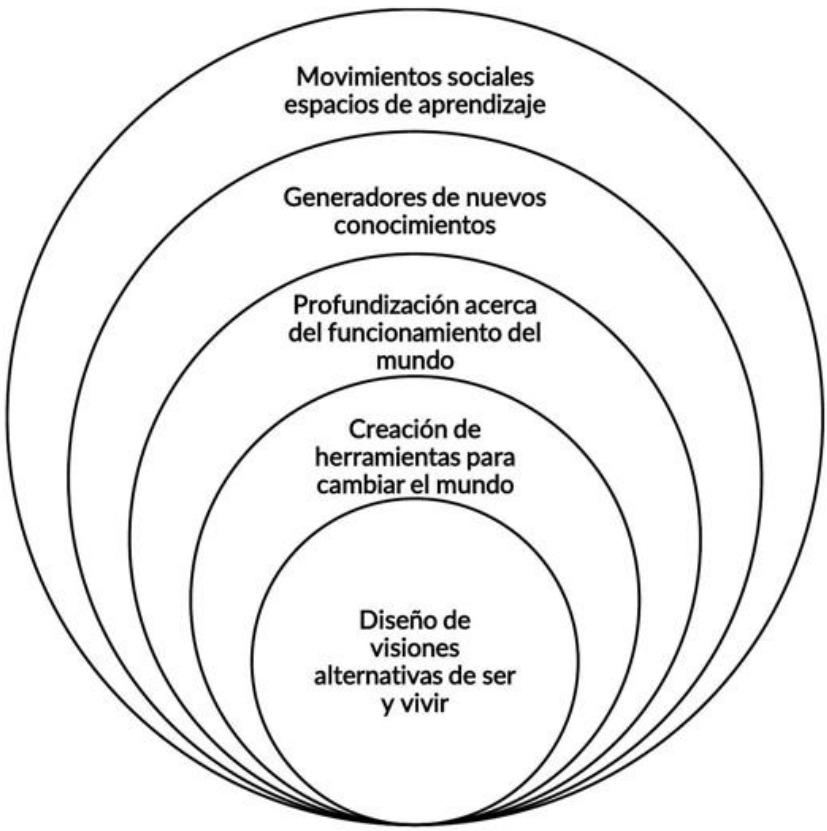
La consideración de los movimientos sociales como espacios de aprendizaje se fundamenta en el reconocimiento de ellos como instancias educativas en los que se generan saberes desde la participación y el ejercicio activo de la ciudadanía, a través de la reflexión crítica y la acción transformadora (Melero & Gil-Jaurena, 2019; Schroering, 2019; Hlatshwayo, 2022; Abril & Aguado, 2022). Los movimientos sociales constituyen un espacio educativo de carácter no formal, así como también de tipo informal, en los que quienes participan en ellos, a través del diálogo, la polifonía y el debate, construyen teorías, técnicas y conocimientos instrumentales, así como éticos, además de una comprensión acerca de cómo se estructuran las sociedades y los derechos individuales y colectivos (Hadassa, Pereira & Bezerra, 2019). Los movimientos sociales son verdaderos laboratorios generadores de aprendizaje (figura 1), puesto que en ellos se producen nuevos conocimientos impregnados de radicalidad; son además espacios en los que se profundiza una comprensión acerca de cómo funciona el mundo, las herramientas para cambiarlo, así como visiones alternativas de ser y vivir (Novelli, Benjamin, Çelik, Kane & Kutan, 2021).

El estallido social chileno del año 2019 fue un movimiento social

que, si bien giró en torno a ciertas demandas colectivas que venían planteándose desde hacía años, albergó dentro de sí, a su vez, diversas organizaciones con reivindicaciones propias, tales como los movimientos feministas, los pensionados, los estudiantes, las diversidades, los indigenistas, *etc.*

Desde la perspectiva anterior, resulta interesante plantearse la pregunta acerca de cuáles fueron los saberes que se generaron en el movimiento social chileno (estallido/revuelta) del año 2019. Para responder aquello, acudiremos, por una parte, a nuestra propia experiencia como participantes de dicho proceso y, además, a una revisión de medios de comunicación alternativos e investigaciones publicadas con posterioridad.

Figura 1. Movimientos sociales como espacios de aprendizaje



Pergeñando saberes

Lo ocurrido en Chile a partir del 18 de octubre del año señalado significó un cuestionamiento profundo al modelo político, económico,

social y ético que se empezó a instalar desde el golpe de Estado de 1973, que derrocó al gobierno de Allende. Lo que se ha mantenido sin solución de continuidad hasta el día de hoy. Si bien es cierto que el estallido social se desencadenó por el alza del pasaje del tren subterráneo, también es verdad, como quedó de manifiesto en algunos de los eslóganes que se escribieron a poco iniciado el movimiento, que, más allá del alza, lo que se cuestionaba era precisamente los casi treinta años de inmovilidad estructural del modelo dictatorial neoliberal después de terminado este (Salinas, Castellví & Camus, 2020). Durante los meses en que se desarrolló el movimiento, se construyó una identidad discursiva que se constituyó en una fuente para detectar los núcleos valóricos y las acciones, que iban dando cuenta de saberes que emergían desde la vitalidad colectiva. Consideramos saberes aquellas prácticas que se habían perdido durante los años del neoliberalismo.

Saberes reconstruidos

Rescate del sentido comunitario: "… no nos separemos…"

Uno de los saberes que se puede esbozar es el del rescate del sentido comunitario. Cansados del individualismo propugnado por la ideología neoliberal, quienes participan del estallido social sienten que se han reencontrado, lo que queda expresado en la frase "Ahora que nos encontramos, no nos separemos". Se revaloriza el sentido comunitario, rediseñando un tejido social que se configura en las marchas, asambleas, concentraciones; es el entramado social (Tapia, 2022), que trasciende el situarse en el mundo aisladamente. Es el Ser-con, como señala Espósito (2012). En el entendido de que una comunidad se funda en el deber, la deuda que tenemos para con los/as otras/otros, de acuerdo al filósofo italiano. Se es en tanto se está con otros. En las manifestaciones de esos meses de 2019, confluyó una diversidad de organizaciones, además de personas que asistían por propia iniciativa. Reencontrarse en torno a las demandas de justicia e igualdad, les (nos) hacía sentirse alegres; sentimientos de fraternidad llenaban los espacios de las plazas y calles. No es que durante los años transcurridos entre 1990 y 2019 no hubiera habido organizaciones o experiencias locales de fuerte sentido comunitario, sino que lo que señalamos es que, durante la revuelta social, el sentido comunitario se

masificó, de manera que llenó los espacios públicos. La comunidad no es una propiedad que se comparte, un atributo colectivo, sino una manera de ser con los otros/otras; una definición ontológica. Es un asomarse a la existencia fuera de sí, exponerse a las otras y los otros (Espósito, 2012). Es lo que verdaderamente ocurrió en esos meses del estallido.

La dictadura cívico-militar nos atomizó y separó a través del miedo, del terror. Luego, durante los 29 años de gobiernos pseudodemocráticos, se desmovilizó el sentido de comunidad enmarcándolo a la institucionalidad dejada por la dictadura. "Hay que cuidar la democracia", se ha dicho hasta el cansancio cada vez que resurge la experiencia de "ser" con otros. Pero la democracia chilena, como veremos más adelante, es más bien una ficción. El ideario impuesto a sangre y fuego a partir de 1973 buscaba quebrar la posibilidad de ser con otros, para producir una comunidad fragmentada o perdida (Bengoa, 2018).

La recuperación del sentido de protección colectiva

No se trata solo de la recuperación de lo comunitario como apertura, encuentro, exposición a la otredad, sino que, además, en el caminar de esos trayectos, cada uno y cada una se hace responsable del cuidado de los otros o las otras; al decir de Tapia (2022), esto sería incidencia de las propuestas de los movimientos feministas. Es del caso recordar que, a pocos días de iniciado el movimiento, se empezaron a conformar grupos de jóvenes a los que se los denomina "la primera línea", ya que, equipados con elementos muy precarios –escudos hechos de maderas, latas; cascos de los que se usan para andar en bicicletas, etc.–, se posicionaban en la parte frontal de las marchas, para proteger a los participantes de la represión policial, desarrollando habilidades tales como la de apagar las bombas lanzadas por la policía para que el gas tóxico causara el menor daño posible (Labbé, 2021). Surgieron, además, agrupaciones de primeros auxilios para brindar asistencia a las y los heridos por la represión policial; también observadores de derechos humanos a manera de voluntariado, con el fin de registrar las vulneraciones y los crímenes de lesa humanidad que se estaban cometiendo. Personas que incluso no participaban de las manifestaciones preguntaban el nombre a los detenidos y las detenidas o dejaban registro de las detenciones, con el fin de brindar

aunque fuese un poco de protección a aquellos y aquellas que caían en las manos de las fuerzas represivas. El sentirse vulnerable y vulnerado tenía como efecto el hacerse cargo unos de otros u otras.

Volviendo a ser solidarios: experiencias de proyectos colectivos (panaderías)

Durante el estallido social, empezaron a generarse o relevarse acciones o proyectos solidarios que forman parte del movimiento en sí mismo (Demartini, 2020). Las ollas comunes e iniciativas como panaderías comunitarias proliferan en distintos barrios populares del país. No es de por sí algo novedoso, ya que siempre ha sido una respuesta de resistencia y de ayuda mutua entre los y las "pobres" de Latinoamérica. La novedad radica en que, después de años de ser golpeados por la ideología neoliberal, con su énfasis en el individualismo, la memoria rescata lo que aparentemente había sido olvidado (Labbé, 2021; Martínez, 2021; Cooperativa de Editoriales Fío-Fío, 2022).

Manejo de medios de prensa alternativos, el valor del testimonio: cómo disputar el manejo de la información hegemónica

Otro de los saberes que se hizo evidente en el transcurso del estallido social es la importancia de ofrecer información a través de medios que no sean controlados por las grandes empresas, que, en el caso chileno, controlan aproximadamente el 92 % de los medios de comunicación. En un país como Chile, que exhibe una alta concentración de los medios de comunicación y una creciente pérdida de confianza en ellos por parte de los habitantes (Núñez, 2021; Elías, 2020), ha sido muy importante para contrarrestar la desinformación que entregan los medios de comunicación manejados por los grandes poderes económicos el surgimiento de medios alternativos.

Reterritorialización

El modelo neoliberal instalado en Chile fue creando a lo largo de los años verdaderos guetos para las y los más pobres. Los antiguos campamentos de la década de los sesenta e inicios de los setenta fueron desapareciendo, dando paso a poblaciones periféricas conformadas por "casas" infinitamente pareadas de dimensiones muy reducidas: veinticuatro o treinta y seis metros cuadrados. Espacios sin plazas, estructurados en torno a estrechos pasajes, en los que sus habitantes, alejados del centro de las ciudades, difícilmente podían

desplazarse hacia ellos. Con un sentido de pertenencia a la marginalidad, a la exclusión.

Una de las características del estallido social fue el desplazamiento de muchos habitantes de las periferias hacia el centro de las ciudades, pero además hacia los barrios percibidos como más "acomodados", en lo que significó una desterritorialización/ reterritorialización de los espacios urbanos (Ferrada, 2021; Caulkins, Fontana, Aracena & Cobos, 2020). Es un tipo de saber que expresa la conciencia de que el territorio urbano ha sido construido bajo una perspectiva hegemónica de los grupos dominantes, cuyo contenido es lo europeizante, así como la concreción de la visión de identidad humana impuesta por el capitalismo neoliberal. El desplazamiento diario de los y las pobres desde sus territorios marginados, precarizados, violentos y violentados hacia esos otros espacios que reflejan la prosperidad de un sector de la sociedad, pero que la clase dominante impone a través de sus simbolismos y el discurso, como el reflejo de la prosperidad nacional, configura una disputa política entendida más que como la apropiación del espacio urbano, como una manera de decir "¡Aquí estamos nosotros las y los excluidos!" (Caulkins *et al.*, 2020). Constituye esto una resignificación de los territorios, esto es, una disputa por la realidad simbólica, pero, además de ello, la disputa es fáctica, en lo que entiendo como la reterritorialización de los espacios urbanos, una manera de que los cuerpos que viven en la marginalidad se hagan visibles ahí donde nunca lo fueron. "¡Ándate a tu población de mierda, roto conchetumadre!", le dice un día de noviembre de 2019 un habitante de La Dehesa, un sector en el que viven familias de altos ingresos, a uno de los manifestantes que, junto a otras personas, protestaba en un centro comercial del sector. Acción que evidencia la desterritorialización de la que damos cuenta.

Hacer una lectura distinta del sistema político

Los saberes a los que nos hemos referido en los puntos anteriores pueden formar parte de un saber mayor, que, a nuestro juicio, es la apertura a releer y resignificar el sistema político chileno, como igualmente el de otros países latinoamericanos. Se ha dicho incansablemente que Chile recuperó la democracia, una vez terminada la dictadura cívico-militar que gobernó el país entre 1973 y 1990.

Todo el “mundo” (desde el ciudadano común hasta analistas políticos de connotada reputación, organismos internacionales que miden los grados de democracia, gobernantes de otros países, etc.) ha dado por sentado que hubo una transición hacia la democracia y que esa transición terminó en algún momento de manera exitosa. Aparentemente, muy pocos y pocas se cuestionan esto. Llamamos “democracia” a lo que no lo es. La representatividad desconectada de los electores y las electoras y del mundo social, por una parte, y el manejo de la información por parte de los grupos dominantes, por otra, entre otros elementos, nos han hecho vivir en sistemas híbridos a los que se sigue llamando “democracias” (Balderacchi, 2022; Carabantes, 2022; Sciullo, 2022; Rancière, 2020). El capitalismo neoliberal ha tejido una red de la que es difícil escapar porque, a través de la violencia simbólica y, cuando es necesario, de la violencia directa, manipula las voluntades, las relaciones sociales, las categorías conceptuales.

Por ello, los saberes señalados en los puntos anteriores, a saber, el rescate del sentido comunitario, la recuperación de la responsabilidad por el otro o la otra (protección colectiva), volver a ser solidarios como práctica habitual no episódica, el manejo de la información y el uso del testimonio por parte de medios de prensa alternativos y la reterritorialización, son constitutivos, diríamos, de este saber de nivel superior, que es la relectura del sistema político (figura 2), que requiere además de habilidades como la lectura crítica de la información para discernir aquello que verdaderamente es (Sciullo, 2022). Son parte integrante y necesaria para que el nivel superior se pueda dar, porque introducen prácticas cotidianas, distintas a las del neoliberalismo, que hacen remirar el mundo que se nos describe por parte del discurso oficial y hegemónico, pudiendo constatar la inadecuación entre el mundo discursivo y el mundo fáctico. Entre las frases que se dijeron o se escribieron en los muros durante esos días del estallido, se hizo muy conocida la expresión “Chile despertó”. Ella refleja de buena manera este saber de nivel superior ya que ese despertar colectivo es en el fondo el logro de un mayor nivel de consciencia para releer la realidad.

Figura 2. Saberes emanados del movimiento social chileno de 2019

Conclusiones

Cuando expuse estas ideas en el año 2022, en el marco de la I Jornada Internacional de Gobierno y Políticas Públicas en Latinoamérica, de la Universidad de Lanús, Argentina, estaba todavía lleno de un optimismo moderado, ya que si, por una parte, el proceso constituyente que se había desencadenado a partir del estallido social de 2019 había logrado hasta ese momento sobreponerse a los obstáculos y amarres de la clase dirigente y empresarial, por otra, lograba vislumbrar lo que podría suceder en el plebiscito de salida, puesto que había conversado cotidianamente con personas humildes (pobres) en distintos espacios, y logrado constatar que todas ellas me decían que su opción era sufragar por la opción "rechazo" a la nueva Constitución. Cuando les preguntaba las razones de aquella decisión, las respuestas que me daban se centraban en señalar que "tenía muchas ideas comunistas", que "promovería el terrorismo", que se "hablaba mucho de los pueblos indígenas", *etc.* Lo cual me permitía entender el impacto que estaba teniendo la campaña de desprestigio y del terror de los sectores conservadores (centro y derechas), así como del empresarial, a través de los medios de comunicación (de los cuales son propietarios).

Aquello que vislumbraba se confirmó el 4 de septiembre de 2022, ya que la opción de rechazar la nueva propuesta constitucional se impuso por tres millones de sufragios de diferencia. A partir de ese momento, lo que se está viviendo es una farsa, puesto que el proceso constituyente está siendo dirigido a nivel cupular por los mismos grupos que eran rechazados y repudiados durante el estallido social. Esto, indudablemente, nos hace reflexionar en torno a los saberes que hemos esbozado. ¿No tuvieron ellos la potencia necesaria para neutralizar y revertir la campaña conservadora?; ¿hasta qué punto lograron dichos saberes permanecer en el tiempo?; ¿fueron ellos internalizados por quienes no participaban directamente en el

movimiento social?; ¿lograron darse cuenta los y las participantes del potencial educativo que tiene todo movimiento social?

Bibliografía

Abril, D. & Aguado, T. (2022). El aprendizaje de la ciudadanía activa en el movimiento social: Una mirada retrospectiva al 15-M en España. *Diálogo Andino*, (22). Disponibem en t.ly/SK_y.

Almeida, P. (2020). *Movimientos sociales. La estructura de la acción colectiva.* Clacso. Buenos Aires. En t.ly/HX2c.

Balderacchi, C. (2022). Overlooked forms of non-democracy? Insights from hybrid regimes. *Third World Quarterly*, *43*(6), 1441-1459. En t.ly/x3In.

Bengoa, J. (2018). *La comunidad perdida*. Editorial Catalonia. Santiago de Chile.

Carabantes, E. (2022). *Indemocracia chilena. Sistema híbrido*. Ediciones Escaparate. Santiago de Chile.

Caulkins, M., Fontana Flores, M., Aracena Hrepic, F., & Cobos Fontana, M. (2020). Territorios en disputa: la apropiación del espacio urbano tras el estallido social del 18/O. El caso de la plaza de la Dignidad. *Persona y Sociedad*, *34*(1), 159-183. En t.ly/jh8Ts.

Demartini, F. (2020). La solidaridad como expresión del despertar. Le Monde Diplomatique. En t.ly/aUdp.

Elías, A. (2020). Medios de Comunicación e Imaginario Social en la Rebelión del 18 de Octubre en Chile: Una relación Contradictoria. Instituto Latinoamericano de Economía, Sociedad y Política (ILAESP). En t.ly/nkr1.

Espósito, R. (2012). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Herder Editorial S.L. Barcelona.

Federación de Cooperativas de Trabajo (TRASOL) (2022). *Aquí no manda nadie! Trabajo sin patrón. Catastro de experiencias de trabajo autogestionado en el Gran Concepción y Santiago.* Editoriales Fío-Fío. En t.ly/3g6L.

Ferrada, M. (2021). Estallido Social en Chile y Procesos de Patrimonialización: Un Paradigma de Resignificación de las Memorias. *Arquitecturas del Sur*, *39*(59), Concepción. En t.ly/joNI.

Hadassa, A., Pereira, J. & Bezerra, S. (2019). Popular Education and Youth: The Social Movements as an Educational Space. *Cad. Pesqui*,

49(174), 290-315. En t.ly/kUdd.

Labbé, D. (2021). De norte a sur: así se vivió el estallido social en ciudades donde la revuelta partió el 19 de octubre. En t.ly/EDnDE.

Martínez, J. (2021). *Estrategias de subsistencia alimentaria colectivas en contexto de crisis sanitaria: experiencias de dos comunas de la Región Metropolitana.* Tesis doctoral. En t.ly/qBWe.

Melero, H. & Gil-Jaurena, I. (2019). Learning by participating in social movements: Ethnographic research in Madrid (Spain). *Australian Journal of Adult Learning*, *59*(3), 319-341. En t.ly/_VMk.

Mondli Hlatshwayo (2022). Social movements as learning spaces: the case of the defunct Anti-Privatisation Forum in South Africa. *Review of African Political Economy*, *49*(172), 209-225. En t.ly/OSmO.

Novelli, M., Benjamin, S., Çelik, A., Kane, P., Kutan, B. & Pherali, T. (2021). *Laboratories of Learning" Education, Learning and Knowledge-Making in Social Movements: Insights from Colombia, Nepal, South Africa and Turkey*. University of Sussex, Brighton.

Núñez-Mussa, E. (2021). Chile: Crisis of trust and a precarious industry. En J. Trappel & T. Tomaz (eds.), *The Media for Democracy Monitor 2021: How leading news media survive digital transformation* (vol. 2) (pp. 85-146). University of Gothenburg, Nordicom. En t.ly/WULS.

Rancière, J. (2020). Desmontar las confusiones al servicio del orden dominante. *DeSignis*, *33*, 261-267. En t.ly/F4R-.

Salinas Valdés, J. J., Castellví Mata, J. & Camus Galleguillos, P. (2020). ¡Chile despertó! Una investigación-acción en formación ciudadana de futuros docentes durante el estallido social. *Sophia Austral*, (26), 325-347. En t.ly/lK8-.

Schroering, C. (2019). Resistance and Knowledge Production: Social Movements as Producers of Theory and Praxis. *CS*, (29), 73-102. En t.ly/-UhgI.

Sciullo, N. (2022). The Un-Reality of Democratic Order: An Alternative. *St. Thomas Journal of Law and Public Policy*, *15*(2), 522-543. En t.ly/0Qc8.

Tapia de la Fuente, M. B. (2022). Asamblea Nueva Vulva: prácticas de producción de lo común durante el Estallido Social chileno. *Reflexiones*, 101(1), 141-156. En t.ly/Z78u.

1. Universidad de La Serena (Chile). Correo electrónico:

edgardo.carabantes@gmail.com.

Estallido social y acción colectiva: ¿hacia un cambio de modelo político?

Cristóbal Padilla Tejeda[1]

Introducción

A partir de las escenas registradas en los estallidos y las movilizaciones de Chile, Ecuador y de otros países de América Latina donde las ciudadanías movilizadas han puesto en jaque a muchos gobiernos, algunos estudiosos de los procesos sociales e historiadores estimaban que Colombia no era un país de grandes marchas y movilizaciones, pero donde sí se habían generado algunos acontecimientos que marcaban importantes referencias de cambios históricos en él.

Hechos sociales y políticos como el derrocamiento del presidente Rafael Reyes (año 1909) por sus excesos en la persecución política y propósitos de perpetuarse en el poder, donde el estudiantado en marchas multitudinarias jugó un papel protagónico, la masacre de las bananeras, cuando trabajadores y campesinos de las plantaciones de banano de la United Fruit Company reclamaban mejores condiciones económicas (año 1929), la marcha del silencio convocada por el líder liberal Jorge Eliecer Gaitán, que denunciaba la persecución y los asesinatos de sus seguidores y retó a la oligarquía nacional (año 1948), y los paros y las marchas que se registraron en la dictadura del general Rojas Pinilla (año 1954), impulsados por el movimiento estudiantil. Sin embargo, se resalta que, hasta el momento, la protesta más grande que se haya vivido en la historia de las movilizaciones sociales en Colombia fue el paro de 1977 convocado por las centrales obreras. En la historia más cercana, se dieron fenómenos de movilización auspiciados por jóvenes y aprovechados por los gobiernos de turno, como las marchas contra las Farc en el año 2008 y más recientemente las movilizaciones estudiantiles “Mesa amplia

nacional estudiantil" contra el proyecto de ley de reforma a la educación (año 2011) (*Semana*, 2019). Hasta el momento se podía decir que el paro del 77 impulsado por las centrales obreras y las marchas estudiantiles contra el proyecto de ley de reforma a la educación constituían las movilizaciones más numerosas en Colombia, hasta que se registró el hecho que se evidenció con el paro nacional del 28 de abril del 2021 y que se convirtió en un verdadero estallido social nunca visto en la historia de Colombia.

En este sentido, nos atrevemos a decir, considerando un principio de continuidad del movimiento social en Colombia, que el actual panorama político nacional que queremos resaltar en este texto obedece indudablemente a la acumulación del malestar social producto del modelo neoliberal –que ha aumentado las brechas de desigualdad en nuestro país poniendo en peligro nuestra democracia– y a las resistencias progresivas que mantuvieron una chispa de la protesta aunque en momentos se hayan replegado, pero no se apagaron, y que fueron avanzando quizás con mayor certeza de que el actual sistema económico no funciona para la mayoría de los ciudadanos y que nuestro sistema político ha sucumbido a los intereses económicos que han trastornado y desviado los principios de la democracia liberal y a un poder político que se concentra en grupos que controlan la corrupción, el narcotráfico y las bandas criminales que han hecho de Colombia una sociedad sitiada y militarizada.

Finalmente, esta premisa sintética representa una base interesante a los efectos de analizar en este caso de estudio que se presenta en este texto las razones del estallido social y los mecanismos de acción colectiva que se produjeron durante él, al tiempo que nos permite evaluar sus efectos e incidencias en un cambio de modelo político colombiano.

¿Por qué el estallido social en Colombia?

Colombia presenta una de las desigualdades estructurales más desiguales del mundo, según el informe del Banco Mundial "Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia", que nos dice:

> El alto nivel de desigualdad en Colombia es una limitación fundamental para el crecimiento económico y el progreso social. El país tiene uno de los niveles más altos de desigualdad de ingresos en el mundo; el segundo más alto entre

18 países de América Latina y el Caribe (ALC), y el más alto entre todos los países de la OCDE (Banco Mundial, 2021).

La pandemia acentuó la desigualdad y elevó los índices de pobreza, además de frenar la dinámica económica con efectos prolongados, lo cual dejó al descubierto todos los problemas del sistema de salud pública cuando este fue desmontado por un modelo de delegación de la garantía del derecho a la salud a unos agentes prestadores del servicio como son las empresas prestadoras de salud EPS, que lucran con esta intermediación. Sumado a eso, el gobierno de Duque pretendía introducir una nueva reforma al sistema que buscaba un ajuste y una profundización del modelo de aseguramiento con competencia regulada, la cual tenía el rechazo de los trabajadores de salud, que consideraban que no eran más que cambios superficiales a un modelo de privatización, pero que no recogían las directrices de la corte constitucional en su sentencia T-760, que había reconocido la salud como un derecho fundamental autónomo y ordenado al Congreso una ley estatutaria que definiera el núcleo esencial de este derecho (Hernández, 2021).

Colombia se ha encontrado durante décadas en una profunda inestabilidad institucional y desequilibrio de poderes, con un régimen presidencialista que ha deslegitimado al Estado social de derecho, desvirtuando todas las garantías constitucionales y llevando a una quiebra de la democracia en su separación de poderes, tanto que todos los entes de control y el Legislativo están en consonancia con el Poder Ejecutivo, lo que ha producido un escenario tiránico y de primacía del interés particular sobre el general, que captura al Estado para incluso cambiar leyes a favor de una minoría en detrimento de la mayoría. Todo esto aunado a una violencia sistemática que sigue cobrando vidas y a la corrupción de la elite tradicional, que, en medio de la crisis, pretendía imponer un paquete de reformas a un pueblo estremecido.

La fuerza de la acción colectiva marcó un nuevo rumbo

Destacamos en esta acción de protesta del 28 de abril del 2021 el empoderamiento de un pueblo que asumía su soberanía en el marco del derecho a la participación establecida en la Constitución de 1991,

aprovechando, por un lado, el pretexto perfecto para reiniciar las movilizaciones como fue la propuesta del gobierno nacional de la reforma tributaria, que afectaba especialmente a la clase media y que fue el detonante de lo que ya venía organizándose desde finales del 2019, año que se puede recordar como el año que pasará a la historia en materia de movilizaciones, como el 21N, que fue como se denominó el paro nacional convocado a partir del 21 de noviembre en distintas ciudades del país. Dos meses que hablan de unas 12 mil movilizaciones en 787 municipios sellaron el cambio de la vida en Colombia (Martínez, 2021).

El vacío generado por otros actores de la sociedad, como es el caso de los partidos políticos que estuvieron ausentes y del Congreso de la república, que se mantenía de espaldas al estallido social que se expresaba en todo el territorio nacional, permitió al movimiento ganar protagonismo y auge en muchos sectores, como los estudiantiles, de juventudes barriales y de la sociedad en general. La conducción del movimiento obtuvo tres resultados, a saber: en primer lugar, darle reversa al paquete de reformas y a la renuncia del ministro de Hacienda; en segundo lugar, detener y fracturar el centro de poder político de extrema derecha; y, por último, definir la política nacional y la reconfiguración del espectro partidista y electoral del 2022.

Tres momentos podrían definir el estallido social en Colombia: el primero de ellos es el llamado a la movilización nacional que fue convocada por el comité del paro nacional, enfocada en detener las reformas de salud y la reforma tributaria; un segundo momento en que se descentralizó la protesta y los jóvenes rompieron el silencio y se asumieron como motor dinámico del paro, jugando un papel protagónico y de presencia local en los puntos que denominaron “puertos de resistencia”, en primeras líneas como parte de una organización local muy originaria desde los barrios y las esquinas de las ciudades más importantes del país, las cuales enfrentaron la dura represión (Martínez, 2021), pero que enarbolaron las banderas del cambio y el sentimiento de apoyo de una sociedad que usualmente no se movilizaba en Colombia; y un tercer momento que apostaba a consolidar una estrategia organizativa/participativa de tipo popular-comunitaria, más allá de los convocantes del paro, que no solo buscaba una negociación con el gobierno nacional, sino que, a través de asambleas populares y cabildos, permitía definir reivindicaciones

para establecer diálogos con alcaldes y gobernadores en cada uno de los territorios.

¿Hacia un cambio de modelo político colombiano?

No hay duda de que el estallido social tejió los hilos que permitieron un cambio político en Colombia a partir de la victoria por primera vez de un presidente y una vicepresidenta afrodescendiente de corte progresista que se sintonizan con el mandato de las reformas propuestas por las ciudadanías en las calles del país. Esto sumado a los acuerdos construidos con otros sectores políticos que en una gran coalición coadyuvaron al triunfo político.

Este gobierno de coalición que asumió el 7 de agosto de 2022 recibió un país con altos niveles de pobreza y desigualdad y un gran reto para lograr la paz. El primer mensaje que ha dado es la construcción en primera instancia de un gobierno de acuerdo nacional que logre superar décadas de exclusión política y social, reduzca la polarización extrema y garantice gobernabilidad. Vale señalar que en Colombia quienes ganaban la guerra configuraban las instituciones, cometiendo el error histórico de la exclusión política, que desencadenaba hechos de polarización política que recrudecían la violencia.

Por otro lado, este gobierno comenzó a establecer canales de interlocución con la ciudadanía a través de lo que ha denominado los "diálogos regionales vinculantes", en un intento de cerrar las brechas de la ausencia de participación democrática de los ciudadanos y las ciudadanas, de las regiones y los sectores sociales en los asuntos de interés como es, en este caso, el Plan de Desarrollo Nacional, el cual en su diseño se propone habilitar diálogos en cada uno de los territorios, y cuya aprobación se constituirá en la ruta de navegación de este gobierno en materia de desarrollo y política pública para el periodo 2022-2025.

En síntesis, podríamos decir que las perspectivas de un cambio de modelo político en Colombia pasan por un programa de transición anclado al cumplimiento de la Constitución en términos de pacificación y reconciliación, y al desarrollo de una relevante vocación de inclusión política y social que se traduzca en un gobierno de acuerdo nacional, dado el giro radical de tendencia generado de

manera increíble después de más de 200 años de la proclamación de Independencia, con la elección de un presidente de izquierda elegido para el periodo 2022-2026.

Bibliografía

Banco Mundial (2021). Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia.

Hernández, M. (2021). ¿Por qué estalló Colombia?: Salud y estallido social, Editorial Controversia, pp. 9-28.

Martínez, H. (2021). El Mandato ciudadano por la reforma. En publicación.

Semana (2019). Memoria. Grandes marchas y paros en la historia de Colombia. Disponible en t.ly/VVmY.

1. Instituto Caribeño de Altos Estudios Políticos y Sociales (Colombia). Correo electrónico: cristobalpadillatejeda@gmail.com.

Panel 2.
Las políticas públicas educativas y su abordaje filosófico e historiográfico. Argentina, 1880-1916

Presentación

Alejandro Herrero y Laura S. Guic

Coordinamos este panel y tenemos una relación de trabajo desde hace mucho tiempo con cada uno de los expositores. Conformamos un grupo: nos encontramos, dialogamos, producimos publicaciones en conjunto y articulamos nuestras líneas de trabajo en proyectos académicos y diversas actividades de difusión. Cada colega abre su propia línea investigativa, y en parte esa misma línea se reúne con la de los otros.

¿Qué queremos decir? Indagamos mucho más que las políticas educativas de una provincia y de la nación, mucho más que la trayectoria de un protagonista educador, o un grupo de educadores. Cada escrito que van a leer en un punto nos encuentra a todos, y, al mismo tiempo, solo es un tema entre otros que trata cada uno en su propia labor individual.

El gobierno de la educación común

El Consejo Nacional de Educación en tiempos de los Centenarios (1910-1916)

Laura S. Guic[1]

A modo de presentación

En esta primera jornada organizada por la Universidad Nacional de Lanús, y muy especialmente en este panel denominado “Las políticas públicas educativas y su abordaje historiográfico en Argentina entre 1880 y 1916”, les propongo adentrarnos en un ámbito poco profundizado: la historia del gobierno de la educación. Desde esta perspectiva, intento interpelar aquellas políticas educacionales de las primeras décadas del sistema educativo en Argentina, articulado con ese funcionariado que las implementa. Allí, desde la escena en la que se inscribe mi recorrido de investigación, se sigue la pista en torno a la ampliación de una idea fuerza transformada en categoría para la investigación de Juan Carlos Tedesco acerca de la función eminentemente política de la educación y sus derivas, dando inicio así a esta ponencia denominada “El gobierno de la educación común: El Consejo Nacional de Educación en tiempos de los Centenarios 1908-1916”. Ubica el objeto de estudio y el contexto.

Así, en el título puede verse condensado el espacio de incumbencia de los estudios realizados desde el propio camino, en la configuración de esa función educativa en términos de la construcción de la ciudadanía y las políticas educativas en las que se entraman, en un tiempo específico que es el Centenario, cuya apertura considero que se inicia con el centenario, pero de la Revolución de Mayo, y que se clausura con los festejos independentistas, hacia 1916.

La hipótesis que planteo –en un sentido ampliado y teórico en principio– propone que, en este ciclo de los centenarios –de conmemoraciones entre la Revolución y la Independencia–, las

ideologías y axiologías se despliegan entre un patriotismo y un nacionalismo en disputa, y desde allí se instaura un relato de la élite dirigente que se continuará en el ciclo de gobierno diferente, con huellas que pueden ser reconocidas en el presente. Además, se estudian en las fuentes los contenidos de ambas conmemoraciones a fin de reconocer continuidades y rupturas entre ambos, para revisar así, en ciclos posteriores, los modos en que se fueron solapando.

Hacia 1916, en la escena de una Argentina que se prepara para los festejos del Centenario de la Independencia, pueden advertirse modalidades de implementación encadenadas con la tradición del Programa de Educación Patriótica, planificado, administrado y dirigido, desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación, por el Dr. José María Ramos Mejía, entre 1908 y 1913. Lo interesante es que, a diferencia de algunas otras naciones, la Argentina conmemora dos fechas míticas y fundacionales de la nación, el 25 de Mayo de 1810 y el 9 de Julio de 1916.

Muchos docentes a lo largo del tiempo agradecen que el 25 de mayo se encuentre antes que el 9 de julio en el denominado "calendario escolar", ya que evita mayores confusiones de las que ya existen en los saberes históricos aprendidos de la escolaridad primera del alumnado argentino.

Volviendo a las instauraciones del relato y específicamente a los Centenarios, pude encontrar ciertas correspondencias en ambas fiestas patrias respecto de los programas educacionales, entendidos como genuinas políticas públicas educativas, bajo la órbita del mismo signo político, caracterizado como "orden conservador" por Natalio Botana.

Siguiendo la clave de una función patriótica, diseñada hacia el primero de los festejos, la política implementada en los primeros años del siglo XX exhibe algunas modificaciones del dispositivo, tanto en su trama curricular como en su didáctica, que tornará paulatinamente en un discurso nacionalista, propio de un escenario atravesado por las transformaciones regionales y mundiales, subrayo "una apelación a la nacionalidad distinta".

La hipótesis que presento a continuación de la anterior sostiene que, en el período radical, entre 1916 y 1930, existen más continuidades que rupturas en la función política de la educación y particularmente en la definición patriótica/nacionalista que asumen sus formas y contenidos. También se encuentra una prolongación en

su modalidad administrativa, sin cambios sustantivos en la dirigencia desde el Consejo Nacional de Educación, en adelante CNE.

Este formato primero que suscribe a algunas recepciones de la modernidad tornará hacia una nueva discursividad que remite más a definiciones nacionalistas antes que patrióticas, como se mostrará con algunas evidencias a continuación. Solamente como formulación hipotética, diré que las apelaciones a la autoridad del pensamiento y la ideología europeos virarán hacia una remisión que transmutará en un pensamiento argentino. Lo anterior está aún por desentrañarse. Aclaro que esta concepción de transmutación implica la transformación y los ajustes que la dirigencia de la nación le impone.

De algún modo, este cambio se advierte en la incorporación al panteón de la narrativa histórica de nuevas figuras, y, dicho esto, puede matizarse la afirmación sosteniendo que el cambio hacia un nacionalismo particular se instalará a partir de la denominada "república imposible" de 1930. Esta investigación se encuentra en curso.

Más allá de los cambios o de la preeminencia del patriotismo o el nacionalismo, existen en el presente evidencias de la función patriótica naturalizadas en las prácticas escolares de conmemoración e historia, que aún pueden encontrarse en las evocaciones y apelaciones a la nación de este presente.

Algunas pistas para estudiar la política educativa del Centenario Independentista

Una primera distinción necesaria entre patriotismo y nacionalismo permitirá evitar la sinonimia con la que comúnmente se los define y emplea. Una brevísima concepción de cada uno para el presente trabajo se expone a continuación a modo explicativo. Se entiende el patriotismo como aquella ideología de identificación con la patria, como ese lugar de filiación vinculado a un relato, cuyo panteón de héroes se convierten en los padres del pueblo. En cambio, el nacionalismo es concebido como aquella ideología que remite a la nación como Estado, según la construcción de características compartidas, de apelación a los lineamientos de una territorialización de la ciudadanía.

En definitiva, el patriotismo se vinculará en sus relatos poniendo

el origen en la Gesta de Mayo, y su simbología y el nacionalismo tomarán la épica de la Independencia y sus héroes.

Como rasgos generalísimos del Centenario Independentista, y siguiendo las mismas estrategias de intervención e intervenciones estratégicas definidas por Ramos Mejía y equipo, a partir de la conmemoración maya, se diseñan e implementan desde el CNE las políticas públicas educativas de corte patriótico con algunos matices nacionalistas. Estas políticas son consideradas en su tiempo como programas educacionales por sus promotores e implementadores.

Se explora entonces la política educativa, tomando como referencia primera las actas del CNE y sus intervenciones desde el gobierno; estos son soportes documentales escasamente estudiados. Desde estas decisiones y gestiones administrativas, se realiza una lectura comparativa para conocer si existe una distancia o no entre ambas actuaciones del CNE, con las consecuentes materializaciones en sede educativa. Para establecer si la política tramita en las aulas, se encuentran evidencias sustantivas en la publicación del CNE, *El Monitor de la Educación Común*, revista educativa que instaura y divulga las intervenciones y las acciones efectivas en este sentido.

Por último, este desarrollo forma parte de un trabajo más extenso que interpela los orígenes del gobierno de la educación desde una perspectiva histórica, en la instauración de una función eminentemente patriótica, en principio, intentando establecer respuestas a preguntas como quién o quiénes gobiernan la educación, desde qué ideologías, con qué instrumentos, *etc.*

Se toma como antecedente y punto de partida el estudio con relación al diagnóstico de Ramos Mejía, cuando en 1899 escribe *Las multitudes argentinas*, obra de amplia recepción en su tiempo que formula una fuerte sentencia acerca de la cuestión del inmigrante, y la respuesta estará condensada en su programa educativo "La educación patriótica" (Guic, 2021).

En cuanto a la modalidad de investigación, volviendo sobre el diseño de una metodología rizomática, se contempla para este abordaje el estudio de actas gubernamentales, leyes, textos escolares y artículos de divulgación del órgano de gobierno de la educación común; esta pluralidad documental exige la construcción de instrumentos y diseño que atiendan al tratamiento particular de cada una de estas fuentes.

En una primera entrada a este recorte del problema de investigación, es posible desentrañar las nuevas imposiciones de la dirigencia gubernativa, ya en el ocaso del orden conservador.

Unos de los aportes de estos últimos recorridos han sido, en perspectiva metodológica, la recuperación de las fuentes diversas para el fortalecimiento de la construcción de los objetos de estudio y la vuelta hacia la redefinición de los abordajes investigativos.

Evidencias primeras

Recordemos primero la escena política de 1916, tiempo que encuentra a los conservadores en un momento específico, donde Roca –líder del PAN–, quien era el dirigente que mantenía cierta cohesión al interior del partido, había fallecido en 1914, y, además, en esa escena, aparecen los efectos no deseados de la ley 8.871. Más conocida como Sáenz Peña, en 1912, la ley del sufragio universal (masculino), obligatorio y secreto, es el instrumento legal que el 2 de abril de 1916 lleva a la presidencia a Hipólito Irigoyen (1852-1933), cambiando el signo partidario del oficialismo por los próximos catorce años.

Este cierre de ciclo del gobierno del orden conservador es la apertura a uno nuevo en este año particular, 1916; es el inicio del ciclo radical, lo que implica un atravesamiento que no debe pasar inadvertido para quienes interpelemos las políticas educacionales de esta escena.

El advenimiento de los radicales traerá a la presidencia del consejo a Ángel Gallardo (1867-1934), quien permanecerá en el cargo por un lustro, pero también a Abel Teodato Ayerza (1861-1918), de una tradición política análoga a la de Ramos Mejía, médico como su padre y su hijo. También puede verse en la lista de vocales a Juan Pedro Ramos (1878-1958), quien es el autor del conocido y poco profundizado *Informe Ramos*.

Siguiendo, ahora sí, las pistas de las resoluciones previstas en actas de sesión del CNE, desde donde se disponen y comunican a las escuelas comunes de todo el país las acciones tendientes a desplegar el programa de las festividades de la conmemoración independentista, pudo encontrarse un documento similar al denominado “La escuela del Centenario”, de 1909 y 1910, que favorece el seguimiento del derrotero de este nuevo programa educacional. El programa se publica

el 30 de junio de 1916, en *El Monitor*, con el título: “Centenario de la Declaración de la Independencia 9 de Julio de 1816”.

Si bien algunas anexiones se centran en el protagonismo que adquieren militares y políticos luego de las luchas por la independencia, tal es el caso de San Martín, puede adelantarse que esta selección para el panteón relega a figuras centrales de las luchas y eleva a otras al santoral patriótico. Podemos solamente mostrar quiénes por su género o lugar de nacimiento quedaban a los pies de los altares, como la coronela Juana Azurduy (1780-1862), por cuestiones de género, o Martín Miguel de Güemes (1785-1821), otrora depreciado por librar una guerra gaucha. Y si tomamos una segmentación, podemos citar a María Remedios del Valle (1766/6-1847), recientemente recuperada por ser protagonista en las luchas por la Independencia.

Los festejos del 9 de Julio tramitarán, como podemos ya adelantar, en un intento de reivindicar los linajes de tradición nacional de los conservadores y ubicarán en el otro lado a los radicales y sus seguidores. Pero las evidencias para fortalecer esta hipótesis por ahora se están profundizando.

Volviendo a enero de 1916, es posible visualizar que ya en las sesiones del CNE los dirigentes se disponen a promover acciones en torno al Centenario de la Independencia.

Ahora bien, al revisar las sesiones posteriores a abril, los integrantes de este órgano de gobierno están anoticiados de su eminente salida de los cargos, que, como ya señalamos, se produce con algunas variaciones, el 12 de diciembre de ese mismo año.

Explorando las sesiones previas a la conmemoración de la Independencia, puede advertirse la acción gubernamental del CNE, ya en la primera de ellas, en enero de 1916, en relación con los festejos. La apertura de estas sesiones está a cargo de Pedro Arata (1849-1922), quien preside el CNE desde la renuncia de su antecesor en el cargo, Ramos Mejía.

En comparación con el programa de educación patriótica revolucionario, puede afirmarse que José María Ramos Mejía, presidente del CNE en el ciclo 1908 y 1913, inicia una estructura de sesión con el mismo ordenamiento que sus antecesores dividiendo la reunión por secciones, provincias, capital, territorios y varios.

Las funciones previstas por la ley 1.420 y otras agregadas por el

crecimiento y fortalecimiento del organismo fluctúan entre designaciones y movimientos de docentes y directivos, licencias, juicios, licitaciones públicas para la construcción de edificios, aceptación de recursos para construcciones edilicias, *etc.* Entre ellas aparece la moción de "acceder al pedido del Congreso Americano de Bibliografía e Historia, en su oportunidad y en homenaje a la celebración del Centenario de la Jura a nuestra Independencia" (Actas del Consejo Nacional de Educación, 1916, pp. 4 y 5).

Puede verse reflejada ya en esa primera sesión de gobierno una primera pista que ubica a las celebraciones por este nuevo Centenario previstas por este órgano de gobierno.

Es preciso recordar que estas actas en su mayoría se encuentran publicadas en la sección oficial de *El Monitor de la Educación Común*, para mostrar las actuaciones gubernamentales y como intervención estratégica, que revela, en parte, la modalidad de la política del consejo.

En la revista, se publica en el número[2] que sale a la luz justo antes de las celebraciones, con el título "Centenario de la declaración de la Independencia 9 de julio de 1816". Se sigue el modo de presentar el panteón desde la estética que ya existía en el centenario anterior.

Un aspecto que retomar del título, y al plano discursivo, es que aquí ya se pone énfasis en la declaración y no en la jura. Pueblan las primeras páginas fotografías de la casa histórica, y un retrato de Francisco Narciso de Laprida (1786-1829), sanjuanino y fallecido en Mendoza, señalado como diputado por San Juan y presidente de la Asamblea. Les siguen así seguidas fotografías y retratos que configuran en este sentido el relato de los partícipes de la fecha histórica.

Esta progresión se corta con el monumento de la Asamblea del Año XIII y Congreso de 1816 que se encuentra en la plaza de los dos Congresos. Una forma de llevar a Buenos Aires la celebración de escena tucumana.

Le sigue a la publicación un artículo titulado "El general San Martín en el Perú", de Basilio Hall, que es un militar que publica un libro basado en el diario escrito en Chile, Perú y México entre 1820 y 1822.

El relato y la estética pueden compararse con la presentación de

la construcción de un Belgrano en el Centenario.

La tradición con la función patriótica en otros aspectos puede verse con una ruptura particular en el artículo que sigue, "La escuela al sol", donde aparece una fuerte impronta vinculada al mundo del trabajo y la escuela al aire libre. Muy conveniente para este tiempo que habitamos. Quien firma el artículo es el Dr. August Roller (1874-1954), un suizo que publica en 1914 *La cura del soleil*. Luego de otro artículo, "La ética de la química", aparece un canto a Cabral, de corte patriótico, del poeta uruguayo Victoriano Montes (1855-1917), de 31 estrofas. Como último aspecto de la caracterización de la publicación, en la información nacional se ocupan de la instrucción primaria en Tucumán y una caracterización de la situación, y algunas consideraciones de la fiesta patriótica.

Como cierre, es preciso afirmar que en 1916 el gobierno no muestra una política educacional novedosa a través de las publicaciones, como claramente lo hiciera el ciclo de Ramos Mejía.

Estas perspectivas para indagar las nuevas modalidades que se van imponiendo por vía educativa, a través de sus programas y sus relatos históricos, profundizarán el estudio de su tránsito hacia el nacionalismo en este tiempo en que se le abre al radicalismo la entrada al gobierno nacional.

Bibliografía

Consejo Nacional de Educación (1908-1916). Actas de Sesión del Consejo Nacional de Educación. Disponible en t.ly/EP6G.

Botana, Natalio (1987). *El orden conservador*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

El Monitor de la Educación Común (1916). Centenario de la Declaración de la Independencia 9 de Julio de 1816. Año 34, n.º 522, Buenos Aires, 23 de junio de 1916, tomo 57.

Guic, Laura S. (2019). *Ramos Mejía y* Las multitudes argentinas. *Una intervención política en Buenos Aires,hacia fines del SXIX*. Tesis. Maestría de Investigación Científica, UNLa, Lanús.

Guic, Laura S. (2021). El gobierno del otro y la educación común: Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación, durante la presidencia de J. M. Ramos Mejía, hacia el Centenario de la Revolución de Mayo (1908-1913). Programa

Interuniversitario de Doctorado en Educación, Tesis doctoral, UNLa; Tres de Febrero; Universidad de San Martín.

Ramos Mejía, José María (1899). *Las multitudes argentinas*, Editorial Belgrano, Buenos Aires.

Ramos Mejía, José María (1909). La escuela del Centenario, Consejo Nacional de Educación. Repositorio digital de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Ramos Mejía, José María (1913). *La Educación Común en la República Argentina, (1909-1910)*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Penitenciaría Nacional.

Tedesco, Juan Carlos (2005). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

1. Universidad Nacional de Lanús (Centro de Investigaciones Históricas), Universidad del Salvador (Argentina). Correo electrónico: magisterunla@gmail.com. ↲
2. *El Monitor de la Educación Común*, 30 de junio de 1916, año 34, número 522, tomo 57. Consejo Nacional de Educación. ↲

La educación común en San Juan

Una aproximación en los tiempos del Centenario

Hernán Fernández[1]

Introducción

En este trabajo me propongo indagar la historia de la educación común en Argentina tomando como entrada la provincia de San Juan al momento de cumplirse el centenario de la Revolución de Mayo y también en las vísperas del centenario del natalicio de Domingo Faustino Sarmiento (1911). Particularmente me interesa realizar un balance, en perspectiva política, en torno a las medidas escolares estipuladas por los poderes nacionales y su recepción en San Juan. Mi clave de investigación para abordar el tema parte de un eje: la construcción del Estado nación y los diversos mecanismos –represivos, políticos, económicos, etc.– implementados por parte de la elite dirigente para lograr su consolidación. Mecanismos que, para cierta perspectiva historiográfica, consiguieron concretar la meta entre 1880 y la década de 1890.

No obstante, según pretendo problematizar, lo concerniente a cuestiones educativas –particularmente en lo que debía dictarse en las escuelas, los recursos para financiar la educación, entre otras variantes– demostraba que, en materia de educación común, el objetivo no estaba saldado. Precisamente, para desarrollar mi planteo, tomo la situación de San Juan dentro de una coyuntura con fuerte valor simbólico como fueron los años inmediatos a 1910.

Es sabido que con la ley 1.420 el Estado nacional buscó impartir determinados contenidos moralizantes. Se daba prioridad a la educación para formar ciudadanos, restando énfasis a las escuelas destinadas a instruir para el trabajo. Incluso, hacia la década de 1910, el principal órgano nacional en materia de educación común –el Consejo Nacional de Educación– buscó acentuar la formación de

ciudadanos mediante la denominada “educación patriótica”. Esas medidas tendieron a impartir contenidos y realizar actividades de carácter moralizante en las escuelas siguiendo la meta principal de formar “argentinos patriotas”, comprometidos con la cultura y el suelo nacional. El interés emergió ante la masiva presencia de inmigrantes y la proximidad del Centenario de la Revolución de Mayo. A esta iniciativa pueden sumarse otras previas, como fueron la Ley de Subvenciones[2] y la Ley Láinez (1905). Ahora, cabe interrogarse cómo respondieron las provincias ante las diversas normativas nacionales.

En primer lugar, vale destacar que, por una cuestión constitucional, en materia educativa los entes nacionales no tenían injerencia directa sobre las jurisdicciones provinciales. En consecuencia, en lo respectivo a cuestiones de educación común, las provincias no necesariamente acataban lo estipulado por la nación. Esa vinculación, basculante entre tensiones y acuerdos, de nación y provincia es la que me propongo indagar tomando el caso sanjuanino.

Los iniciales intentos por organizar la educación común en la provincia cuyana tuvieron un hito crucial con la sanción, en 1869, de la primera ley de educación. Posteriormente, los dirigentes locales, precisamente en 1887, aprobaron la nueva Ley de Educación Común provincial –que reformaba levemente a la de 1884[3]–. Dicha normativa pautaba la obligatoriedad de educar a niños y niñas, conviniendo la duración del “deber escolar” en ocho años para los primeros y seis para las segundas. A su vez, planteaba la existencia de dos principales autoridades en materia educativa: el Consejo General de Educación y la Dirección General de Escuelas[4].

Fueron múltiples las funciones asignadas al Consejo General de Educación[5], entre ellas pueden destacarse las siguientes: dictar la reglamentación para la enseñanza de las escuelas comunes; expedir títulos de maestros; controlar y aprobar los contenidos; penar a padres o tutores por no cumplir con la obligatoriedad educativa; entre otras. Por su parte, algunas de las ocupaciones de la Dirección General de Escuelas[6] consistieron en presidir el consejo teniendo voto en deliberaciones solo en caso de empate, ejercer directamente la inspección y vigilancia de las escuelas públicas de la provincia, proponer al consejo la aplicación de mejoras para las instituciones escolares, presentar anualmente al consejo un informe del estado de

las escuelas, entre otras.

Si bien el CGE y la DGE representaban las principales autoridades, vale apuntar que el primero tenía mayor rango ya que estaba encargado, según lo estipulado por la Ley de Educación Común, de dictar el reglamento para el funcionamiento de la dirección o podía solicitar al Poder Ejecutivo la remoción del director general. En consecuencia, para este trabajo, principalmente se utilizarán como fuentes las actas del CGE. El corpus documental será complementado con publicaciones de época, como por ejemplo escritos de la prensa local, publicaciones efectuadas en el *Boletín de Educación*, *etc.* Al menos tres disparadores utilizo para avanzar sobre mi tema: ¿cuál era la condición de las escuelas primarias sanjuaninas?; ¿cómo acogió la provincia cuyana algunas normativas educativas nacionales?; ¿existieron propuestas alternativas a las diagramadas por la autoridad nacional?

Para avanzar sobre las posibles respuestas, necesariamente requiero efectuar una visión retrospectiva hacia los años previos a la década del Centenario, por lo cual la lectura del capítulo inicia exponiendo algunas de las principales problemáticas tratadas por el CGE para dar funcionamiento a las escuelas comunes sanjuaninas. Avancemos sobre este último punto.

Momentos previos al Centenario

Si nos remitimos al estado de la educación común sanjuanina al momento de aprobarse la ley 1.420, son varios los puntos que tener presentes respecto a la situación de las escuelas, los maestros, alumnos, *etc.* Comencemos por los informes referidos a los edificios escolares, pues, en la década de 1880, la ausencia de infraestructura edilicia para los colegios representaba el principal tema atendido por los consejeros, quienes acordaron informar al gobernador sobre “la necesidad de activar la construcción de edificios escolares, creando recursos escolares” (Consejo General de Educación, 25-08-1887, f. 119). Las carencias provocaron distintas soluciones, como las donaciones o el alquiler de casas donde funcionarían las escuelas. El alquiler de inmuebles no resultó fácil, por las dificultades para encontrar lugares aptos[7] o hacer cumplir el contrato. La renta y el arreglo de edificios demandaban grandes sumas[8], estorbando la

transferencia económica hacia la paga de sueldos al personal educativo, aspecto también sustancial en la administración de recursos.

Dentro de los colegios, los salarios tenían tres categorías –ayudantes, maestros y directores[9]–, y la selección y aprobación de ellos en muchas oportunidades iba realizándose de forma individual. El consejo, igualmente, dirigía sumas a garantizar las inspecciones a las escuelas alejadas de la capital. Mantener al día la retribución de servicios era requisito fundamental para poner en marcha y sostener el aparato escolar; para ello continuamente las autoridades debieron gestionar el permanente desembolso de fondos. Este aspecto será uno de los más difíciles de cumplir por la falta de presupuesto; situación, según comentaré más adelante, constante en los años del Centenario.

El otro gran problema era la carencia de maestros diplomados. Por ello la contratación para dar clases recaía en muchas personas sin título. ¿Cuál era el criterio para emplear docentes y ayudantes? Si bien la ley de educación establecía pautas para la selección de maestros[10], las problemáticas planteadas en diversas sesiones denotaban la complejidad de su aplicación en el cotidiano. La situación llevó al CGE a fijar un reglamento interno para ocupar las vacantes, y algunas de las pautas consistieron en lo siguiente:

> Art. 1. Los candidatos para llenar cualquier puesto en la educación serán presentados al Consejo por algunos de sus miembros o por la Dirección General de Escuelas […] art. 2. En igualdad de condiciones se preferirá a un maestro diplomado en las Escuelas Normales de la república […] art. 4. Para la provisión de Ayudantes se tendrá en cuenta […] la edad, la cual no podrá bajar de 16 años para los hombres y 14 para las mujeres (Consejo General de Educación, 02-03-1885, f. 23).

Con el normalismo en proceso de desarrollo, faltaban maestros diplomados, y por ello la contratación para dar clases recaía en muchas personas sin títulos docentes. No obstante, el CGE atendía la necesidad de conceder estatus al magisterio, priorizando, para la selección de docentes, a las personas egresadas de las escuelas normales. En paralelo, buscaron avanzar en la profesionalización; con esa intención, el consejero Manuel Antequeda propuso brindar "conferencias especiales, destinadas a doctrinar y a enseñar a todos los

Ayudantes y jóvenes que quisieran dedicarse al profesorado" (Consejo General de Educación, 07-11-1884, f. 6). La realización de conferencias pedagógicas conformó otra variable manejada por los consejeros para fortalecer la formación docente, incluso llegó a premiarse por asistencia a los cursos dictados[11].

Lo expuesto hasta el momento demuestra, a pesar de la precariedad de la infraestructura edilicia y del personal profesional, intentos del gobierno educativo local por poner en marcha la educación común. Asimismo, es preciso apuntar medidas que, en cierta forma, evidencian un acompañamiento a las iniciativas del poder nacional, propuestas principalmente con la ley 1.420. Esta actitud de las autoridades provinciales logra advertirse con mayor claridad en los lineamientos seguidos para seleccionar lo que debía enseñarse en las aulas.

En cuanto al contenido brindado, la Ley de Educación Común sanjuanina pretendía formar atendiendo a "las necesidades peculiares de cada localidad, con respecto a sus condiciones económicas e industriales, y la necesidad esencial de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la moral cristina y de las instituciones republicanas" (Archivo General de la Provincia, f. 225). Dos aspectos recuperé para mi trabajo en lo concerniente a las prerrogativas provinciales y nacionales. En primer lugar, el tinte religioso del perfil buscado por la educación en San Juan, diferente al carácter laico promulgado por la ley 1.420. En segunda instancia, en comparación con la normativa nacional, tampoco la provincia ponía énfasis en materias dirigidas a reforzar la identidad argentina. Empero, en la práctica, ambos aspectos mostraron variantes considerables.

En la cuestión religiosa, dentro de las aulas, el consejo mantuvo carácter laico; con ese fin acordaban los consejeros lo siguiente: "Remitir una nota a la D. G. de Escuelas recomendándole se dirija por circular a las directoras de escuela previéndoles que durante las horas de clase no deben distraer el tiempo en rezos ni actos análogos". Y cerraba recordándoles que únicamente era

> … permitido dedicar a esos objetos las horas señaladas en los horarios a la enseñanza religiosa, y aun si quieren antes y después de clases. Que en este tiempo pueden y deben permitir la entrada a los sacerdotes que llevan por mismo enseñar la religión (Consejo General de Educación, 16-06-1885, f. 43).

Entonces, ¿la educación en San Juan era laica o religiosa? La respuesta resulta algo ambigua. Siguiendo el aspecto legal, la normativa local cargaba de "moral cristiana" a los objetivos escolares. Ahora, curiosamente, el CGE decidió no seguir en rigor esos principios, prohibiendo, al respecto, acciones de índole religiosa dentro de las aulas sanjuaninas. ¿A qué respondió esa actitud? Dos hipótesis emergen. Por un lado, la política, donde el gobernador Carlos Doncel representaba el modelo de "progreso" diagramado por el roquismo[12]. Por otra parte, lo económico, por lo cual resultaba oportuno seguir determinados lineamientos para evitar inconvenientes en el cobro de las subvenciones nacionales. Todo lo manifiesto evidencia las continuas negociaciones del gobierno escolar en la búsqueda por atender realidades diversas y eludir potenciales conflictos nacionales y provinciales. Este posicionamiento también se vio en la incorporación de textos destinados a enseñar las cualidades del buen argentino.

Una de las principales funciones del consejo consistía en la aprobación o impugnación de libros escolares. Continuamente llegaban a los consejeros pedidos de libreros para la adquisición de publicaciones. La revisión de estos posiblemente devenía en el rechazo total o, también, existía la posibilidad de la aceptación parcial. Sin dudas, dentro de los casos aprobados, *El Argentino* representa una excepción de la época ya que, en el periodo 1884-1887[13], fue el único libro por el cual el consejo inició tratativas para "pedir al C. Nacional la remisión de 500 eje. […] en virtud de creerlo adecuado para texto de lectura en las escuelas públicas" (Consejo General de Educación, 22-05-1885, f. 38).

Según entiendo, esto significó una muestra, acorde a las iniciativas nacionales, de los incipientes intentos por *argentinizar* en las aulas sanjuaninas. La fundamentación de la conjetura tiene sustento en la cantidad de ejemplares requeridos (quinientos en total) y en la declaración de admitir a *El Argentino* como texto apropiado para los colegios. Además, vale destacar, la publicación de Pelliza previamente había sido avalada por el Consejo Nacional de Educación y, en los años venideros, aparecerían sucesivas ediciones[14] en pos del acrecentado interés en la formación patriótica argentina.

En este primer momento, según pudimos ver, hay puntos comunes en los objetivos educativos provinciales respecto a los nacionales.

Asimismo, resultaba difícil avanzar en la organización de la educación común debido a la precariedad en varios aspectos de las escuelas locales. Con base en lo manifiesto, expondré entonces cómo en la coyuntura del Centenario fueron abordadas algunas de las principales problemáticas apuntadas y si, en consecuencia, variaron los temas sobre los que gestionó el Consejo General de Educación sanjuanino.

La educación en torno al Centenario

Para avanzar sobre este periodo, me gustaría citar un cuadro estadístico donde, con base en la Ley Laínez, se percibe en San Juan un claro avance de las escuelas nacionales en detrimento de las provinciales. Las cifras fueron tomadas del informe brindado por el Consejo Nacional de Educación para el periodo 1908-1910:

Escuelas			[illegible]					
1908	1909	1910	1908	1909	1910	1908	1909	1910
Provinciales 88	89	85	319	327	320	10770	10258	10245
Nacionales 34	40	59	67	98	143	3998	4685	6737

Sobre la base de este muestreo, concluía el referido texto: “Es esta una de las Provincias donde la instrucción primaria no acusa, desde algunos años a esta parte, progreso efectivo, a no ser en las Escuelas Nacionales” (Consejo Nacional de Educación, 1913, pp. 285-286). La situación, lejos de revertirse, se acentuó al año siguiente (1911), al continuar el aumento de las escuelas nacionales. Además, según números ofrecidos en el *Boletín de Educación* –publicación oficial del CGE–, para el año 1908, “de los niños concurrentes a todas las escuelas de la provincia, apenas el 1%” frecuentaban “el 6º grado de las tantas escuelas graduadas, es decir que el resto o sea el 99%” abandonaba “las aulas antes de terminar el 3º o 4º grado” (1908, p. 17). ¿De qué manera los números apuntados se reflejaron en la organización de las escuelas comunes sanjuaninas?

En primer lugar, vale apuntar la disminución de casos atinentes a situación edilicia. El consejo ya no trataba con tanta asiduidad problemáticas surgidas por el mal estado de las casas o la imposibilidad de conseguir alquileres. Pero, obviamente, los reclamos siguieron. En ese sentido, podemos apuntar el caso de la escuela Aberastain, donde la directora pedía no continuar las clases en el edificio porque no estaba apto. Desde el consejo tomaban la decisión

de inspeccionar la escuela (Consejo General de Educación, 19-06-1907, f. 25). También se dio la situación en la cual las autoridades optaron por suprimir la escuela n.º 4 de Angaco Norte (escuela rural) por falta de edificio apropiado (Consejo General de Educación, 24-09-1909, f. 232). A la vez vale mencionar determinados avances en este periodo, por ejemplo, en 1909 el consejo acordó instalar luz eléctrica en la escuela Sarmiento (Consejo General de Educación, 10-09-1909, f. 227), es decir, comenzaban a impartirse innovaciones tecnológicas. Por otro lado, existían progresos en las proyecciones para la construcción de la escuela Antonio Torres y de las oficinas del consejo (Consejo General de Educación, 22-03-1910, f. 258).

La dificultad de contar con maestras y maestros titulados continuaba en los inicios del siglo XX. Una estadística del año 1909 manifestaba: "el porcentaje de los maestros diplomados es desolador: 14 de cada 100!" (*Boletín de Educación*, 1909, p. 4). Esta situación era denunciada en la prensa por considerar que la carencia de profesionales con título provocaba ineficacia en el dictado de contenidos: "Si se trata de idioma nacional, las clases son un fracaso. Hay algún maestro que no es capaz de hacer un análisis gramatical perfecto" (*La Provincia*, 08-04-1908, p. 1). Según expresaba el consejo, existía un acuerdo desde 1905 para el mejoramiento intelectual del personal docente, pero aceptaban la imposibilidad de atender todo lo estipulado por el ya citado artículo 51 de la ley de educación local. Empero, el consejo decidió tomar medidas.

Una de ellas consistió en encargar a la Inspección General la preparación de programas para tomar examen a quienes no tenían título y deseaban obtener el diploma de maestro provincial (Consejo General de Educación, 15-07-1907, f. 42). A su vez, convino el consejo la imposibilidad de permitir el ingreso de personal sin formación y sin capacidad para dar clases a pesar de haber terminado el sexto grado. Por ello resultaba necesario seleccionar al personal más idóneo. Ante ese panorama, los consejeros establecieron las pautas para los exámenes a no diplomados (Consejo General de Educación, 24-01-1908, ff. 85-86). Desde entonces comenzaron los arreglos para tomar evaluaciones para el ingreso a las escuelas[15].

Otra medida dirigida a agilizar el egreso de maestros consistió en aprobar la apertura de una escuela normal provincial con prioridad en

la formación “elemental”. El proyecto fue presentado por la Dirección General y constaba en crear un curso de dos años de estudio, anexo a la escuela Sarmiento, destinado a preparar docentes para las escuelas de campaña (Consejo General de Educación, 05-11-1909, f. 242). El programa de estudio estaría basado en “las exigencias de la educación regional, con amplia experimentación agraria e industrial” (*Boletín de Educación*, 1909, p. 11). Al establecimiento normal provincial, podían concurrir los alumnos que hubieran “aprobado en el 6 grado de las escuelas superiores”, quienes serían “diplomados con el título de maestros provinciales” (*La Provincia*, 09-11-1909, p. 2).

Respecto a la enseñanza impartida en las escuelas, en primera instancia, vale señalar lo concerniente a impartir religión en los horarios de clases. En relación con ello, en una de las sesiones, el “Ministro de Gob. e Ins. informó del pedido de varias damas de sociedad de San Juan” para que dictase “doctrina cristiana en las escuelas fiscales” (Consejo General de Educación, 30-06-1908, f. 132). Es decir, continuaba la decisión del carácter laico a pesar de las solicitudes llegadas de algunos sectores sanjuaninos. Esto da pie para avanzar sobre el último punto, la cuestión referida a los contenidos patrióticos en las aulas.

Inicialmente, cabe partir de las críticas emergidas por la falta de programas destinados a fijar qué debía darse en las aulas. Desde el *Boletín de Educación*, alertaban, en 1909, sobre la falta de planificación general en torno a los contenidos, según expresaban sus páginas: “… no hay ilación ni unidad, mucho menos coordinación; falta lo principal, un plan fijo resultado de la evolución progresiva, intensificado con la norma de la regionalidad” (1909, p. 1). Sin embargo, en años previos desde el consejo existieron instrucciones destinadas a poner énfasis en las manifestaciones de tinte patriótico.

En las sesiones de 1907, es posible divisar impulsos para que las escuelas celebrasen y mostrasen públicamente respeto y adhesión a los símbolos patrios y a la historia nacional. Así, por ejemplo, en la semana previa a la conmemoración de la Revolución de Mayo, el consejo solicitaba a los directores de escuela que concurrieran con el alumnado el día 25 a la plaza central de San Juan “al objeto de solemnizar la conmemoración del aniversario patrio, cantando el Himno Nacional”, a quienes se les recomendaría “puntual asistencia y especial esmero en la preparación del canto” (Consejo General de

Educación, 18-05-1907, f. 2).

Además, encargaban a los inspectores que controlaran la preparación de la canción nacional en las escuelas de la ciudad (Consejo General de Educación, 18-05-1907, f. 2). Complementariamente, el consejo mandaba a imprimir veinte mil ejemplares del himno nacional para ser distribuidos en los colegios de la provincia (Consejo General de Educación, 22-05-1907, f. 5). Posterior a los festejos, el director general decidió suspender a los maestros y alumnos que injustificadamente no asistieron a la jornada de mayo (Consejo General de Educación, 29-05-1907, f. 9).

Respecto al 9 de Julio y las celebraciones del Día de la Independencia, también el consejo atendió la efeméride. El director general informaba lo siguiente:

> Aproximándose el aniversario de la fecha gloriosa del 9 de julio y siendo acto de patriotismo y de educación moral de la niñez escolar, vincular a los festejos cívicos como un homenaje a los fundadores de la nacionalidad argentina, había dispuesto que las escuelas de la ciudad formen en la plaza 25 de mayo a la hora del Tedeum con el objeto de cantar el himno nacional, habiendo encomendado al cuerpo de inspectores todo lo relativo a la preparación y cumplimento de esta resolución (Consejo General de Educación, 28-06-1907, f. 31).

En esta extensa cita, podemos ver la decisión del director general por asociar la formación escolar con la cuestión nacional y, al mismo tiempo, exteriorizar hacia el público general esa conjunción. A la vez, la voluntad de dicha autoridad no quedaba ahí, también comprometía a otros funcionarios –los inspectores– para hacer efectiva la acción. Dentro de esa línea, al año siguiente el *Boletín de Educación* publicaba resoluciones impartidas desde los poderes nacionales en procura de acentuar en las celebraciones de efemérides patrias[16].

Ahora, también en el mismo número del *Boletín*, es posible leer argumentos en favor de una educación vinculada al trabajo, es decir, no estrictamente patriótica. Según expresaba la nota titulada “Paseos escolares”[17], resultaba necesario alternar los espacios de excursión con recorridos por fábricas y talleres donde el estudiante pudiera ver cómo se transformaba la materia prima y se forjaba “el carácter del hombre honrado” (1908, p. 17). Y, aunque la propuesta no dejaba de lado el sentido moral, particularizaba en la enseñanza con “caracteres

de utilidad y homogeneidad" (1908, p. 18). También en el *Boletín de Educación* apareció la propuesta de crear una escuela destinada a enseñar oficios a las mujeres de la clase "proletaria". Entonces la instrucción para el trabajo surgía como paliativo a las medidas de estricto contenido moralizante y *argentinizante*.

Simultáneamente, en la prensa local, emergían oposiciones a la obligatoriedad de celebrar públicamente las fiestas patrias. Pero en este caso los argumentos esgrimidos partían de la falta de presupuesto escolar para el pago de sueldos a docentes. En ese sentido, el diario *La Prensa* apuntaba que, mientras que las autoridades disponían que los maestros debían "concurrir con sus alumnos a las fiestas del 25 de mayo", por su parte, los maestros no tenían cómo presentarse, "porque sus honorarios de varios meses atrás" estaban "impagos", y no podían, por consiguiente, los que carecían "de otros recursos, proporcionarse lo necesario para presentarse" cual convenía "a su rango" (07-05-1908, p. 1). La falta de pago a los maestros continuó en el periodo, incluso en el Congreso Pedagógico de 1911 –hecho para conmemorar el centenario del natalicio de Sarmiento– emergió como respuesta la idea de nacionalizar la educación primaria. En el encuentro el sanjuanino Ventura Lloveras tomó la voz y declaró: "Bajo el punto de vista económico, creo que los gobiernos provinciales no tienen los recursos necesarios para poder satisfacer los gastos que la educación común requiere" (*Primer Centenario del Natalicio de Sarmiento*, 1912, p. 234).

Probablemente a raíz de las críticas y la falta de recursos, entre 1908 y 1910, no es posible detectar en las actas del consejo decisiones relativas a festejos públicos de fiestas patrias o determinadas conmemoraciones. Únicamente quedaron registros de dos peticiones en 1910. En la primera, la escuela Aberastain solicitaba permiso para celebrar los cien años del natalicio de la figura sanjuanina que daba nombre a la institución –Antonino Aberastain– (Consejo General de Educación, 18-04-1910, f. 262). En otra sesión, solicitaban a la Comisión del Centenario la suma de dos mil pesos para las fiestas que celebrarían los colegios (Consejo General de Educación, 21-04-1910, f. 265). En resumidas palabras, la decisión en ese periodo consistió en recluir los festejos patrios a los espacios de las escuelas al tiempo que disminuía el énfasis puesto para festejar abiertamente.

Consideraciones finales

Al comenzar este trabajo, fueron utilizadas diversas preguntas como disparadores para definir el objeto e inquirir las fuentes. La primera planteó interrogar de qué manera respondieron las provincias a las diversas normativas nacionales pertinentes a educación común. El caso sanjuanino devela ecos de algunas de las principales iniciativas desplegadas sobre la base de la ley 1.420, tales como la prohibición de dar instrucción religiosa en los horarios obligatorios de clases. Asimismo, es posible observar el interés por ofrecer contenidos morales y patrióticos en las aulas sanjuaninas. Sin embargo, un balance entre el periodo del Centenario y los años previos faculta advertir diversas consideraciones sobre la organización de las escuelas en San Juan.

Si bien disminuyeron los reclamos y las peticiones basados en el mal estado de los edificios escolares, las estadísticas ofrecidas por el corpus evidencian un notable retroceso del Estado provincial en la cuestión educativa. A los intentos por superar las problemáticas arrastradas de años anteriores respecto de no contar con maestros diplomados y el problema del pago en los sueldos, les siguieron nuevas situaciones a considerar. En primera instancia, la dificultad para hacer cumplir la obligatoriedad escolar. La estadística ofrecida por el *Boletín de Educación* pinta un panorama bastante adverso producto de la alta deserción en los establecimientos de instrucción primaria. Al mismo tiempo, es muy notable el avance de las escuelas Láinez sobre las provinciales, al punto de percibirse un posible retiro voluntario de las autoridades locales para permitir la expansión nacional. ¿A qué se debió este hipotético repliegue?

La carencia de presupuesto emerge como la más notable causante de la imposibilidad de sostener las escuelas fiscales de la provincia. La falta de pago al personal educativo expone las insuficiencias económicas presentes desde 1884. Al mismo tiempo, las medidas dirigidas a formar profesionales para escuelas rurales ponen sobre el tapete intentos de la provincia por centrarse en educar para el trabajo. Esta observación también encuentra fundamentos en el aumento del interés por impartir contenidos relacionados con el ámbito laboral al momento en el que se redujeron en el CGE las iniciativas para inculcar instrucción de tinte patriótico.

En resumidas palabras, el corpus consultado exhibe el aumento de las escuelas nacionales –con su espíritu patriótico propio del Centenario–; en paralelo, dentro de las disminuyentes escuelas provinciales, las autoridades educativas buscaban tenuemente avanzar, según lo estipulado en la ley de educación local, en "las necesidades peculiares de cada localidad, con respecto a sus condiciones económicas e industriales" (Archivo General de la Provincia, f. 225). Tal vez el gobierno sanjuanino entendió la falta de escolarización como resultado del poco interés en los contenidos y los objetivos brindados en las aulas. Hacia 1910, podría considerarse entonces un avance del Estado nacional en procura de lograr acentuar su presencia en materia educativa en la provincia de San Juan. Pero además es preciso apuntar la carencia de tendencias *argentinizantes* en las escuelas provinciales hacia el periodo del Centenario. Situación que no hace más que ejemplificar el diálogo y la tensión en el campo educativo, espacio donde no puede apreciarse la misma homogeneización nacional alcanzada en otras áreas entre fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Bibliografía

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica.

Bertoni, L. (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalista. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo xix*. Fondo de Cultura Económica.

Boletín de Educación (1908), n.º 2.

Boletín de Educación (1909), n.º 14.

Consejo General de Educación (s.f.). *Actas 1884-1887*. Archivo General de la Provincia de San Juan.

Consejo General de Educación. (s.f.). *Actas 1907-1910*. Archivo General de la Provincia de San Juan.

Consejo Nacional de Educación (1913). *La educación común en la República Argentina. Años 1909-1910*. Talleres Gráficos de la Penitenciaria Nacional.

Fernández, H. (2020). Sarmiento y el estado de la educación en San Juan. Repensar los usos efectuados en torno a la figura del sanjuanino durante el "I Congreso Pedagógico Nacional de

Instrucción Primaria" (1911). *Perspectivas Metodológicas*, *20*, 69-77.

Fernández, H. (2021). Entre la teoría y la práctica: las escuelas comunes sanjuaninas y su articulación con las normativas nacionales en los albores del sistema educativo. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, *23*, 1-11.

Guic, L. (2021). *Claves para leer* Las multitudes argentinas *de José Ramos Mejía*. FEPAI

Instituto de Derecho Público (1981). *Las constituciones de San Juan*. Universidad Católica de Cuyo.

Leyes y decretos 1885-1890. Archivo General de la Provincia de San Juan.

Pelliza, M. (1885). *El Argentino*. Ingon Hnos.

Rodríguez, L. (2020). Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952). *Mundo agrario*, 21(47), 1-20.

1. Universidad Nacional de San Juan-Conicet (Argentina). Correo electrónico: hernan.fernan86@gmail.com.
2. Es preciso aclarar que la primera Ley de Subvenciones data de 1871; no obstante, fue modificándose en distintos años para adaptarla a los nuevos requerimientos educativos.
3. La Ley de Educación Común sanjuanina estaba enmarcada dentro de la Constitución provincial de 1878, donde, entre otras cuestiones atinentes a "Instrucción pública", se establecía en el artículo 165: "La instrucción primaria es gratuita y obligatoria, en las condiciones y bajo las penas que la ley establezca".
4. Esta medida respondía a lo previamente establecido en la Constitución provincial, pues el artículo 166 fijaba: "La Dirección y la Administración de los Establecimientos de Educación común y superior, serán confiados a un Consejo General de Educación y a un Director General de Escuelas, cuyas respectivas atribuciones, así como la duración de sus funciones, serán determinadas por ley".
5. En adelante, Consejo o CGE.
6. En adelante, Dirección o DGE.
7. Durante la sesión del 18 de septiembre de 1886, la Dirección de Escuelas informaba al CGE: "… no habiéndose conseguido una casa adecuada para instalar la escuela que se resolvió instalar en el distrito de las Tapias (Angaco Norte), opinaba se postergase su instalación hasta el año venidero" (Consejo General de Educación, 18-09-1886, f. 96).
8. En este aspecto es preciso señalar que continuamente el consejo desembolsaba sumas para pagar reparaciones o construcciones concretadas en las escuelas. Dos ejemplos breves exhiben este aspecto. El primero consiste en el abono "a Cayetano Suarez por trabajo de 19 tapias en la división de la huerta de la casa de la Escuela n° 1 de Caucete" (Consejo General de Educación, 12-12-1884", f. 13). En el segundo se estableció la aprobación del contrato "celebrado con el maestro Estanislao Flores por construcción de letrinas y reconstrucción de una muralla en la casa fiscal de la escuela n° 1 de Desamparados" (Consejo General de Educación, 03-10-1885, f. 55).
9. Recordemos que, según el artículo 3 de la Ley de Educación Común de la provincia, "toda escuela" sería "rejendada por un Director" y contaría además "con los maestros y ayudantes necesarios" (Archivo General de la Provincia, f. 224).
10. El artículo 51, inciso 3, de la Ley de Educación Común de la provincia estipulaba

entre las condiciones para el ejercicio de maestros: “Acreditar su idoneidad con el diploma de maestros de Escuela, expedido, por algunas de las Escuelas Normales de la República, o en su defecto por el Consejo General, mediante en este último caso, la aprobación del examen correspondiente” (Archivo General de la Provincia, f. 235).

11. Para fomentar los cursos, se decidió “establecer premios en libros para los maestros que en las Conferencias pedagógicas cumplan mejor tanto en trabajo como en asistencia” (Consejo General de Educación, 28-06-1885, f. 46). También vale aclarar que estas compensaciones llegaban en parte por el considerable número de inasistencia a estas.
12. Doncel gobernó San Juan entre 1884 y 1887.
13. Años en los que se extendió la gobernación de Doncel y, al mismo tiempo, se aprobó y reformó la Ley de Educación Común provincial.
14. Por ejemplo, en 1896 y 1904 saldrían nuevas tiradas de la obra, todas con la aprobación del Consejo Nacional de Educación.
15. Entre otras cuestiones se fijó que para obtener empleo en los colegios, las personas interesadas debían tener título o haber cursado el primer año de la escuela normal, caso contrario deberían rendir el examen, pautado para julio de 1908 (Consejo General de Educación, 06-03-1908, f. 98).
16. Por mencionar un caso, en el segundo número del *Boletín*, se insertaban las disposiciones del Consejo Nacional de Educación que establecían, para el 2 de noviembre, la conmemoración del “recuerdo de los muertos en defensa de la patria durante las luchas de la independencia y de la tiranía” (*Boletín de Educación*, 1908, n.º 2, p. 15).
17. Esta nota tiene el mismo título que la anteriormente citada, donde el Consejo Nacional refería a la celebración del 2 de noviembre. Según entiendo, no es coincidencia; al contrario, tal como comentaré, representó una réplica a la ordenanza de tinte moral y patriótico.

“He aquí los triunfos de la escuela normal”

La función político-pedagógica de la prensa normalista La Educación (Argentina, 1898)

Leonardo Visaguirre[1]

A modo de introducción

A partir de una lectura metodológicamente situada en diálogo con la historia de las ideas, recuperamos las disputas discursivas entre el gobierno nacional del PAN[2] y el periódico *La Educación*, editado por normalistas. La disputa se radica en torno a los recortes presupuestarios y el proyecto de cierre de escuelas normales a nivel nacional propuesto por Marcos Avellaneda. La respuesta organizada y en conjunto del normalismo toma como lugar de difusión “oficial” el periódico pedagógico *La Educación*. La elección no es menor, si tenemos en cuenta que esta prensa tiene un sentido crítico contra las medidas educativas del gobierno nacional desde sus orígenes. *La Educación* es fundado en marzo de 1886 por José Benjamín Zubiaur, Carlos Norberto Vergara y Manuel Sarsfield Escobar, y desde sus comienzos sienta una fuerte oposición discursiva al gobierno nacional de la oligarquía. Una de las particularidades de dicha discusión es su tono político en torno al rol de los normalistas varones en la administración de los fondos del sistema educativo y en su función en una educación para la construcción de la nación y la formación de una ciudadanía. La anticipación de sentido que sostenemos es que los normalistas utilizan la prensa pedagógica con un fin político para disputar tanto el sentido de la educación, como el del Estado y la ciudadanía. Dentro de las páginas de la prensa *La Educación*, se manifiestan distintas tramas de esta confrontación política-pedagógica representadas en las corrientes democráticas más radicalizadas dentro del normalismo argentino.

Nos interesa ingresar a las disputas discursivas en torno a un conflicto político educativo específico a finales del siglo XIX argentino. Una serie de recortes presupuestarios a la educación estatal que inciden directamente en las escuelas normalistas de maestros. Este conflicto nos permite acceder a una pregunta política fundamental en la época: ¿cuál es la función de la escuela y de la educación estatal? Más allá de que los actores, en este caso funcionarios estatales –ya sean pedagogos o políticos–, enuncien un sentido que responde al ideal moderno liberal y civilizatorio, la representación que se encuentra de modo transparente en sus discursos es que el sentido de la escuela y de la educación está por determinarse aún y sus posibles formas se hacen legibles en este conflicto histórico propuesto.

Para adentrarnos discursivamente en dicho conflicto, utilizamos estrategias de la historia de las ideas latinoamericanas, en pos de visibilizar las tensiones propias del universo discursivo que las contiene. Sobre todo, las tensiones entre discursos contrarios, producidas entre funcionarios políticos de distintas características (una fracción de normalistas democráticos radicalizados y otra de políticos terratenientes y oligárquicos del PAN), que nos permiten acceder a una discusión en torno al sentido de la educación nacional. A su vez, la noción de "universo discursivo" habilita, en primer lugar, recuperar los discursos de los normalistas en forma de resistencia dentro de la esfera propiamente política y, en segundo lugar, mostrar la construcción de un lugar de enunciación que afirma un "legado" y un "nosotros" claramente definido y que les permite cuestionar el sentido de la educación estatal y, por inferencia, el sentido de la ciudadanía y la nación propuesto por el PAN.

El conflicto político-pedagógico

> He dicho que la economía encontrada no es sino una de las ventajas, una de las consecuencias del proyecto, y quiero repetirlo, porque, no seré yo, señor Presidente, quien prestigie, ni inicie en esta Cámara, la supresión de escuelas, de institutos de enseñanza, porque sé lo que importa un solo niño que no se educa y que crece como la maleza en los campos (Avellaneda, 1898, 1073).

Las disputas entre los normalistas críticos al gobierno del PAN han sido trabajadas en distintos textos de la historiografía pedagógica;

por ejemplo, Laura G. Rodríguez, en su desarrollo sobre los cien años de existencia del normalismo, da cuenta de los procesos de cierre y reorganización de las escuelas normales en la Argentina y la disputa pedagógica-política de los normalistas en este proceso. Por su parte, Flavia Fiorucci recupera los debates de la política educativa en torno a la formación de maestras y maestros dando cuenta del origen de un conflicto en torno a las escuelas normalistas de maestros, pero sin precisar el conflicto específicamente. Sin embargo, el conflicto específico que surge en 1898 no ha sido tratado directamente, por lo menos en la bibliografía de la historiografía con mayor circulación y visibilidad, por este motivo damos cuenta del desarrollo del conflicto, sus actores y sus tramas. Un suceso que será una marca y que tendrá sus incidencias en las transformaciones de la profesionalización pedagógica que se articula luego de 1900 y que constituirá la feminización del magisterio.

En 1898 el ministro de Hacienda Manuel Escalante propone un recorte económico en el presupuesto nacional que puntualiza en la educación y que principalmente afecta a las escuelas normalistas. En él se observa un recorte del 20 % al presupuesto en educación, específicamente en torno a las escuelas normales. El informe de gastos del Consejo Nacional de Educación publicado en 1897 en *El Monitor de la Educación Común* da cuenta de un monto total de $2.519.852, que se recortan en el presupuesto de 1898 a $1.737.932.

El presupuesto es recibido de modo negativo por una parte de la población y sobre todo por los educadores normalistas opositores al gobierno. Si bien los pedagogos reconocen la situación crítica de la economía y la necesidad de acciones, denuncian en el periódico *La Educación* el accionar autoritario y corrupto del PAN. Autoritario, porque el cierre de normales es una afrenta al "pan intelectual de nuestros hijos y de nuestra sociedad", una acción unilateral del gobierno nacional que lleva adelante una

> … medida inconsulta y que entraña males como los que siguen al olvido o descuido de la enseñanza nacional […] su realización arrojará sobre el autor y autores el más triste de los anatemas, la fulminación de un atentado a la civilización (*La Educación*, 1898, 169).

Corrupto, en cuanto afirman, en primer lugar, que "corrompen" el

“progreso y principales necesidades del país los cuales está prohibido tocar, porque su desaparición encarna mayores males”. En segundo lugar, porque los pedagogos denuncian que, si las escuelas normales no consiguen los resultados educativos esperados, los responsables son los gobernantes porque, a partir de las redes clientelares, les dan “malos directores y personal docente deficiente”, reclutados de entre sus “favoritos, recomendados y políticos” (*La Educación*, 1898, 169). Los normalistas acusan que no logran acceder a puestos de gestión y a dictar clases porque los espacios están copados por la red clientelar del PAN. Esta primera respuesta publicada en *La Educación*, en cuanto no hay precisión de cómo se ejecutará el recorte, apunta a la defensa de las instituciones normalistas como garantes de la educación y de la “civilización” propiciada por un legado educativo constituido por Sarmiento, Alberdi y Ameghino.

Luego de las críticas recibidas al proyecto de presupuesto de Escalante, que es igualmente ejecutado, el diputado Marcos M. Avellaneda propone un proyecto de ley un año después, en 1899, que resignifica discursivamente el recorte en “reforma”. En el proyecto de ley presentado por el terrateniente azucarero y político tucumano, explica que el propósito fundamental de la transformación educativa, si bien esta tiene como punto más visible el recorte, es el de “cambiar los planes y sistemas de enseñanza en las escuelas normales, para que los maestros sean verdaderos agentes educadores y sirvan eficazmente su misión civilizadora”, y expresa que “la necesidad de esta reforma es desgraciadamente evidente” (Avellaneda, 1904, 1072). La reforma se asienta en el siguiente diagnóstico sobre la gestión de los pedagogos normalistas en las escuelas de maestros:

> … forman maestros, mal preparados, del punto de vista de su cultura general y del punto de vista de su ilustración pedagógica, y su número es tan reducido, que según las estadísticas escolares, no hay en la República sino 9.035 maestros entre diplomados y no diplomados, y se necesitará por lo menos 21.000. La cifra es tristemente elocuente y hace inútil el comentario (Avellaneda, 1904, 1072).

El núcleo de la discusión que se encuentra en el sentido de la educación y en la formación específica de los maestros en relación con las necesidades educativas de la nación es también mencionado por el

presidente. Roca expresa su sospecha frente al sentido de la educación propiciado por los normalistas:

> En lo que se relaciona con la instrucción normal, secundaria y superior, se siente hoy la necesidad de moderar ese impulso [económico], ya porque pesa excesivamente sobre la Nación, ya porque debemos preguntarnos si el sistema actual ha respondido a nuestras esperanzas, o si llevamos un rumbo equivocado (Roca, 1898, 258).

La hipótesis que subyace es que no es solo un problema económico el que genera el recorte, sino que tanto el presupuesto de Escalante como el nuevo proyecto de educación normalista de Avellaneda buscan dar un rumbo específico a la educación, distinto del que ha ejercido el normalismo, que, a su vez, intenta desarticular las fuerzas de los normalistas varones en la política educativa y su ampliación a otras esferas públicas. Por ejemplo, en este sentido, el gobierno ve de manera negativa que las escuelas normales de varones sean utilizadas como acceso a la educación universitaria, que es pensada como un privilegio de clase. Nos preguntamos si lo que le incomoda a la clase política oligárquica es la creciente capacidad de articulación de una clase media en formación organizada en torno a los normalistas.

El diputado Marcos M. Avellaneda formula como defensa del proyecto de ley de reforma educativa cuatro argumentos –que son una acusación indirecta a lo que considera una ineficiente gestión por parte de los normalistas a cargo de las escuelas–. Primero, “razones económicas” debido a que el gasto que supone cada alumno varón en las escuelas normales exclusivas para maestros y profesores supera el de otras escuelas similares. El segundo y tercer argumento están entramados política y pedagógicamente, Avellaneda diagnostica que los normalistas no generan el impacto pedagógico esperado sobre la población y no logra plasmar adecuadamente los contenidos y las actitudes que debe tener la educación para el crecimiento de la nación y sus riquezas; por esto sostiene que las escuelas normales de maestros y profesores forman “pocos” y “mal preparados” docentes para las necesidades del Estado y que es necesaria una “reforma del plan de estudio y de los métodos didácticos”. El cuarto argumento es en contra de la gestión política educativa de los normalistas frente a los recursos

educativos estatales, Avellaneda sostiene que la "mala" administración de los fondos de los normalistas repercute tanto en la infraestructura, como en la educación y en las condiciones edilicias y materiales. Todas estas situaciones relacionadas, afirma el diputado tucumano, producen condiciones escolares precarias e insuficientes para la educación nacional.

Los normalistas, acusados de una mala gestión pedagógica, política y económica de las escuelas, son tomados como los principales responsables de los ajustes que el Estado realiza sobre las escuelas normales de varones. El diputado del PAN Marcos M. Avellaneda sostiene que el recorte no se debe a un interés económico, sino a una reforma educativa que resuelva la insuficiente gestión pedagógica y económica del normalismo.

Respuesta normalista: los "triunfos" de la gestión económica, pedagógica y política

> Nos hemos propuesto levantar uno á uno los cargos que personas poco conocedoras ó de mala fe han hecho a la institución normal, y nos hemos propuesto levantarlos con hechos irrefutables, que probarán lo útiles y lo necesarias que son estas escuelas en cada provincia, cuando han prestado tantos servicios y se las disputan los padres para colocar sus hijos, á tal punto, que en todas ellas, al tercer día de abierta la matrícula, no disponen ya de asientos (*La Educación*, 1898, 217).

Un sector de los normalistas argentinos, aquellos ligados a ideas reformistas y que disputan el sentido de la educación estatal, agrupados en la prensa pedagógica *La Educación*, responden a las acusaciones con un alegato que nombran como "los triunfos" de la educación normal. La idea de triunfos responde a lo que consideran una gestión pedagógica e institucional que ha logrado construir una escuela nacional y una formación de maestros eficiente pese a las condiciones históricas y económicas. Una gestión que continúa la tradición educativa construida por Sarmiento, Alberdi y Ameghino. En este sentido, si bien se disputan las lecturas posibles de las ideas y acciones de estos pensadores, nunca se pone en duda que el "legado" educativo les pertenece a los normalistas varones. El recorte a las escuelas normales es presentado por Avellaneda como un proceso de traspaso de las fuerzas educativas de los varones a las mujeres, manifestando un supuesto propio de la época en torno a la función

educativa “natural” de las mujeres. El proyecto de Avellaneda puede ser leído también dentro de las tramas que articulan la feminización de la educación nacional ampliamente trabajada (Barrancos, 1991; Fiorucci, 2016; Rodríguez, 2021; entre otras). Y, en este sentido, lo mencionan los normalistas, sin dejar de reproducir prejuicios machistas y visiones reduccionistas del rol de la mujer en la educación.

Los pedagogos centran sus argumentos de defensa en mostrar que el recorte presupuestario es un ataque político a la gestión normalista y un recorte presupuestario a la educación del pueblo y niegan que las intenciones de este apunten a una reforma pedagógica para mejorar la formación docente. Por ello se ocupan de responder la falsedad de las acusaciones propiciadas por Avellaneda y mostrar cómo los argumentos no confirman que intenten mejorar la educación, sino que, por el contrario, buscan desarticular lo que los propios normalistas han configurado con su trabajo, dejando sin efecto los avances educativos propiciados por su gestión. Dan cuenta de cinco argumentos de defensa basados en datos producidos por el propio Estado.

El primer argumento es desmentir que la formación de los futuros maestros sea costosa. Para ello dan cuenta de que el costo por alumno es de 12,90 y además sostienen que ese costo no es mayor si se piensa en relación con los beneficios que ofrecen las escuelas normales a la comunidad, ya que no solo forman docentes, sino que también realizan tareas pedagógicas dentro del departamento de educación y los jardines de infantes anexos. Por otro lado, no solo debe ponderarse el costo por alumno normalista en función de su actividad pedagógica y educativa dentro del sistema educativo en general, sino también entender que el presupuesto criticado por Avellaneda y anteriormente por Escalante no desagrega los gastos por alumno, de las inversiones en útiles y de cuestiones materiales de las escuelas ni da cuenta del dinero que se devuelve a tesorería general cada mes. Los normalistas se preocupan por mostrar que todos los datos usados son precisos, extraídos de las publicaciones oficiales del Estado, criticando los datos inexactos que sostiene Avellaneda y sus dudosas procedencias.

Entre los “triunfos” de la escuela normal desde 1870 hasta 1898 defendidos por *La Educación*, se encuentra la creación de una red de escolaridad nacional que ha alcanzado al 40 % de la población y que

ha reducido el analfabetismo, datos que no han mejorado, según los normalistas, no por una incapacidad de gestión y educativa, sino debido a "condiciones regionales y deficiencias económicas y administrativas" (*La Educación*, 1898, 246). En esta afirmación se manifiesta la tensión, una contraofensiva a la administración del PAN. La organización de la educación primaria en una base general y unificada en un solo programa. Así como la formación de un modelo de maestro que ha permitido un "sistema de enseñanza único y genuinamente nacional" para la educación de la población. Este modelo de maestro normalista es presentado como un eficaz funcionario estatal, en pos de una administración eficiente de recursos materiales y pedagógicos, que han colocado a la educación argentina entre "los estados más avanzados del mundo, por sus programas, por sus métodos, por sus edificios, por su personal, por sus resultados, á la capital, Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y San Luis" (*La Educación*, 1898, 246). Una reforma biopolítica de la enseñanza para una mejor administración del tiempo y el espacio que se materializa en "los programas, horarios y enseñanza general con tendencias eminentemente prácticas en la capital, Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, Santa Fe, San Luis y Tucumán" (*La Educación*, 1898, 246).

La escuela normal postula que se hace cargo de la disciplina de la ciudadanía para constituir una nación. De esta manera, se observa la disputa por los modos de educación de una ciudadanía y una población específica. El problema de fondo es qué tipos de ciudadanía se quiere educar: una obediente y útil a un sistema económico centralizado en la agroexportación y un sistema político excluyente y clientelista, o un sistema económico ligado al trabajo y la industrialización y político activo y participativo. En este sentido, se disputa también la representación del liberalismo como liberalismo económico o liberalismo político, los normalistas se reconocen como continuadores de un legado educativo propiciado por Sarmiento, Alberdi y Ameghino, al tiempo que reclaman para sí el derecho de determinar el sentido de la educación. Por ello expresan:

> La enseñanza general desde el jardín de infantes hasta la universidad debe ser teórico industrial; este gran principio que recién hoy sostienen los diarios de Buenos Aires, ha sido elaborado, difundido y sancionado teórica y

> prácticamente por elementos normales durante diez años de constante prédica (*La Educación*, 1898, 246).

Esta discusión gira en torno a las lecturas de Alberdi, lo que Alejandro Herrero ha reconocido como la "República real" y la "República posible", en torno a la educación de ciudadanos políticamente activos o habitantes productores de riquezas (Herrero, 2008).

El "nosotros", el "legado" y los verdaderos defensores del progreso

Los normalistas afirman su lugar de enunciación desde un "nosotros" que responde a un "legado" concreto: Sarmiento, Alberdi y Ameghino. Gobernar es poblar ("poblar" entendido como constituir una población a partir de ciudadanos que sean "útiles a la constitución de la República", entonces "gobernar es educar", en el sentido de Sarmiento, educar es constituir una ciudadanía y una población civilizada, y educar científicamente, desarticulando la ignorancia y el pensamiento metafísico para dar paso al "progreso" del pensamiento científico. Los normalistas afirman su legado, Sarmiento, Alberdi, Ameghino, y así se posicionan como los actores principales para educar a una población con base científica, políticamente activa y preparada para una república industrializada.

Siguiendo el antecedente de Florentino Ameghino, quien es una referencia científica para gran parte de los normalistas (recordemos cómo es postulado como modelo de científico por normalistas tan diferentes en su concepción de educación como Carlos Vergara y Víctor Mercante, entre otros), ponen en valor la construcción y formación de "museos escolares" y laboratorios en las escuelas. Estos espacios representaban una apuesta de educación científica en pos de potenciar una inteligencia escolar positiva que supere lo que los normalistas representaban como una escuela metafísica, según el criterio de normalistas positivistas (como el mencionado Víctor Mercante), o "corrupta e inútil", según los normalistas krausistas o libertarios (como Carlos Vergara o Julio Barcos). Como estandarte de la gestión pedagógica normalista, afirman la creación y puesta a punto de "museos escolares", construidos por la labor conjunta de los

“maestros y los alumnos, despejando así la terrible incógnita de la enseñanza objetiva, antes un mito porque las colecciones incompletas y exóticas de Deyrolle, eran un lujo para muy pocos establecimientos” (*La Educación*, 1898, 246). La formación de museos escolares en las escuelas por parte de los maestros viene a saldar la inequidad en la distribución de elementos para las escuelas, así como la inoperancia administrativa y la falta de presupuesto por parte del Estado y sus “arcas fiscales” para dar fuerzas a una educación científica y objetiva.

Para los normalistas en cuestión, la educación ha sido fortalecida por su gestión que ha sostenido los ideales educativos de Sarmiento, Alberdi y Ameghino, en oposición a “aquellos que proponen una educación con tendencias mercantilistas y degradación de los sentimientos” (*La Educación*, 1989, 248).

Finalmente, siguiendo a Alberdi, educar para un trabajo industrial, poblar y educar a un ciudadano autónomo, Ameghino y una educación científica y positiva (museos, laboratorios). La consigna “Gobernar es poblar” (de Alberdi) debe traducirse e imponerse como “Gobernar es educar” (de Sarmiento); y precisa, para que no queden dudas, que “educar” significa, a sus ojos, “educar alberdianamente”, aludiendo a una enseñanza industrial, práctica, de artes y oficios, tal como se afirma en *Bases y puntos de partida*.

Ambos espacios en disputa comparten el diagnóstico, pero se diferencian en las causas. Para los normalistas que escriben en *La Educación*, el fracaso de la educación radica en las políticas educativas y económicas del gobierno, en el clientelismo con el que asigna puestos y cargos y en la corrupción con que administran y legislan los fondos del Estado. Por su parte, para el gobierno del PAN, en la voz de Avellaneda, el fracaso escolar se debe a la ineptitud de la gestión de los normalistas para administrar los fondos que se les otorgan a las escuelas y al errado rumbo que proponen para la educación que se manifiesta en el plan de estudio y el programa de las escuelas normales. Por ello Avellaneda propone no solo cambiar el plan de estudio, ajustarlo a las necesidades laborales y productivas de cada provincia para generar una educación más eficiente, para una sociedad más útil al sistema económico y político adoptado por el PAN, sino también eliminar todas las escuelas normales de varones para desarticular el núcleo crítico que el normalismo de varones genera desde 1870 a partir de la EN Paraná.

Consideraciones finales

Los normalistas preocupados por dar cuenta de la relevancia de la tarea educativa de las escuelas normales para el país afirman la necesidad de reformas en cuanto no pueden negar la alta tasa de deserción escolar y el gran número de niños y niñas sin escolaridad. Sostienen que los problemas de la escuela normal para generar maestros y maestras que den solución al déficit educativo de las escuelas argentinas están relacionados con la corrupción y a la falta de coherencia por parte del PAN en la función de la educación respecto a las necesidades del "pueblo". Consideran que la prueba más crítica frente a este desprecio por la educación del "pueblo" por parte del normalismo es la supresión de las becas y el cierre de escuelas. A pesar del desfinanciamiento de la educación, sostienen tres "resultados" que la educación nacional les "debe" a las escuelas normales y a los normalistas varones. La contención pedagógica y social de las escuelas, que para ese momento, si bien era considerada insuficiente ya que los alcances de la educación argentina llegaban a un 40 % de la población educable, consideraba que esto sería peor sin el accionar normalista. Por otro lado, se ve con claridad la disputa política que excede el campo pedagógico en relación con la representación del Estado y de la ciudadanía. Los normalistas consideran dichos recortes como un ataque directo a su gestión, pero sobre todo como un modo de desarticular la función política de estos normalistas. Las transformaciones económicas y sociales son lentamente asimiladas por una educación estatal en formación que aún no logra ni garantizar la obligatoriedad, ni mucho menos cubrir la demanda necesaria de maestros normalistas para resolver los problemas educativos. Este conflicto del cierre de normales de varones es una de las primeras medidas del proceso de feminización del magisterio que comenzará el gobierno del PAN, pero este problema será desarrollado en otro trabajo.

Bibliografía

Barrancos, Dora, *Educación, cultura y trabajadores 1890-1930*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1991.

Fiorucci, Flavia, "Política, género y formación: las críticas al normalismo en su período de expansión (1884-1920)". *Bol. Inst.*

Hist. Argent. Am. Dr. Emilio Ravignani, (56), pp. 1-31, 2022. Disponible en bit.ly/43bhxJV.

Fiorucci, Flavia, "'País afeminado, proletariado feminista'. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)". *Historia de la Educaci–n – Anuario*, *17*(2), 2016. Disponible en bit.ly/429geKo.

Herrero, Alejandro, "La 'República Posible' y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1901)". *Secuencia*, [S.l.], (80), nov. 2015. Disponible en bit.ly/3q43V4v.

Rodríguez, Laura G., "Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)". *Descentrada*, *5*(1), e130, 2021. Disponible en bit.ly/43wYDNk.

Rodríguez, Laura G., "Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *30*(59), pp. 200-235, 2019. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en bit.ly/3My047s.

Yannoulas, Silvia C., *Educar: ¿una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia: 1870-1930*. Kapelusz, Buenos Aires, 1996.

Fuentes

Avellaneda, Marcos. Proyecto de Ley presentado en la Cámara de Diputados el 26 de septiembre de 1898, Buenos Aires, Talleres tipográficos de la penitenciaría nacional. En O' Dena, Ernesto, 1904. *Debates parlamentarios sobre instrucción pública. Recopilación de debates del H. Congreso Nacional sobre Leyes y Proyectos de organización de la instrucción general y universitaria*. Libro Tercero. Extraído de https://bit.ly/3XMovDu.

La Educación: periódico quincenal. Agosto 15 y septiembre 1 de 1898. Año XIII, núms. 286 y 287, pp. 169-170. Extraído de https://bit.ly/3riPJ8F.

La Educación: periódico quincenal. Septiembre 15 de 1898. Año XIII, núm. 288, pp. 253-254. Extraído de https://bit.ly/3pvJTjI.

1. INCIHUSA, CCT, Conicet Mendoza (Argentina). Correo electrónico: ljvisaguirre@gmail.com.
2. El Partido Autonomista Nacional (PAN) funcionó como partido único constituido por las familias terratenientes y más poderosas de las distintas provincias argentinas. El PAN, compuesto por una élite política conservadora, construyó un monopolio político-económico desde 1880 hasta 1910 sobre el país a partir de elecciones fraudulentas y de un entramado estatal clientelista.

Discutir la ley de educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1905)

Una aproximación

Alejandro Herrero[1]

Introducción

Este trabajo intenta responder una pregunta que me hacía en una investigación anterior.

Entre 1903 y 1904, se produce una reforma de hecho de la ley de educación bonaerense, justificada, a los ojos de funcionarios y educadores, porque la ley de 1875 no se ajusta a la realidad, sino que les exige a los padres de familias y a la Dirección de Escuelas mandatos imposibles de cumplir[2]. En 1905, los legisladores dictan la ley de educación que sigue esa reforma ejercida de hecho de 1903-1904 con algunas leves variantes[3].

Un interrogante me surgía: ¿desde cuándo la dirigencia política y educativa bonaerense plantea estas objeciones? Advierto, en fuentes oficiales, las críticas a la ley desde 1880, y sobre todo desde un año en particular, 1894.

Sobre esto versa este escrito: apenas una aproximación que se propone dar una primera respuesta a esta cuestión.

1882: Santa Olalla, inspector de la provincia de Buenos Aires

Santa Olalla es un inspector de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires de la época, y sus informes y opiniones se registran en la revista oficial.

Este inspector es enviado al Congreso Pedagógico en representación de la provincia, y allí interviene dando sus argumentos en torno a la educación común y en especial a las sedes rurales; hay que tener presente que, tanto en la provincia como en todo el país, la

mayor parte de la población escolar reside en la campaña.

Me interesa Santa Olalla porque expresa una adhesión a la ley provincial y discute con las familias que no entienden su relevancia. La crítica a la ley vendrá de las familias.

En primer lugar, Santa Olalla, uno de los congresales, alude expresamente a la enseñanza rural, afirma que "hay personas que opinan todavía que en las Escuelas de Campaña no se debe enseñar más que a leer, escribir y contar", concepción, a sus ojos, típica de otra etapa histórica de la evolución social (Santa Olalla, 1882, p. 401).

Esas personas, agrega Santa Olalla, no saben diferenciar "los tiempos en que se usaba la yesca y la pajuela de azufre, con la época de la luz eléctrica y del teléfono. En una palabra, desconocen, el verdadero objeto de la educación" (Santa Olalla, 1882, p. 401).

El error de interpretación, a los ojos de Santa Olalla, reside en que existe una relación entre sociedad y educación, y estas opiniones se desvinculan una de la otra: hablan de una educación que no se corresponde con la evolución de las sociedades de fin del siglo XIX.

¿Qué es lo que distingue, en el razonamiento de este congresal, a "la etapa educacional actual" de 1882? Santa Olalla afirma que esas personas desconocen que

> la humanidad está sujeta a la ley del progreso, y por lo tanto, el niño que antes era conducido como un autómata, sin ejercitar otra facultad intelectual que la memoria […] hoy es conducido por los procedimientos modernos, como ser pensante (Santa Olalla, 1882, p. 401).

Se está discutiendo la concepción de enseñar y de concebir el objetivo de una política educativa moderna: los individuos deben saber autogobernarse, deben saber conducirse por su propia razón.

Para este congresista el alumno no debe repetir como "un loro" lo que señala el maestro o los libros, sino observar y sacar sus propias conclusiones, debe pensar y no solo memorizar o reproducir lo que se lee o se dice.

El maestro y los alumnos están obligados, en este momento de la humanidad, a basarse en la ciencia y en su método, que es la observación: el maestro observa y los estudiantes también y llegan solos a la verdad, se trata de una experiencia concreta, activa e individual.

Es desde esta concepción educacional desde la que el congresista sostiene que no alcanza con alfabetizar:

> Enseñar a leer, escribir y contar es enseñar poco más que nada, porque eso equivale a poner en manos de personas inconscientes, instrumentos de los cuales no saben hacer uso y que, por lo tanto, se enmohecen pronto, no sabiendo cómo ni cuándo aplicarlos con provecho (Santa Olalla, 1882, p. 401).

Para aprender a pensar, cada alumno debe observar y acceder por sí mismo a la verdad, y para ello necesita, además de "escribir, leer y contar", cursar una serie de asignaturas, en varios años, en un ciclo escolar: la instrucción debe ser gradual y se hace en la escuela.

En este sentido, Santa Olalla sostiene:

> El maestro que hoy se dedica a enseñar, por cortos que sean sus alcances, tiene a lo menos la idea de que el objeto de la escuela moderna es educar gradual y progresivamente las facultades intelectuales, morales y físicas de los educandos (Santa Olalla, 1882, p. 401).

Y agrega, más puntualmente:

> El mérito de los maestros actuales consiste en desarrollar armónicamente la precepción, juicio, y raciocinio, así como la consciencia de los niños, llevándolos con oportunidad a los ejercicios de jerarquización, abstracción, inducción y deducción, cuyas operaciones elevan al hombre sobre los demás animales (Santa Olalla, 1882, p. 401).

Santa Olalla trata de destruir un sentido común en las campañas: que el fin de la escuela se acota a saber leer, escribir y contar, cuando, en el mundo moderno, eso se da como el primer paso de un ciclo escolar. No entienden que la gradualidad es lo que permite la formación del individuo preparado para la sociedad de 1882: persona pensante que accede a la verdad por su propio razonamiento y su propia experiencia a partir de la observación; individuo que se autogobierna a sí mismo, que sabe ejercer sus derechos y obligaciones, que fortalece su carácter, atiende a su higiene personal, y está preparado para dar la lucha por la vida en la edad adulta, es decir, está en condiciones de adaptarse y progresar en su vida diaria,

sostenerse económicamente y mantener a su familia.

Primera consideración: la sola alfabetización no alcanza para que el individuo se transforme en un ser pensante sin depender de la tutela de alguien que lo guíe o de un dogma que lo autorice. Por este motivo, la ley de educación crea, sostiene y administra un sistema educacional con sedes escolares y un plan de estudios donde el estudiante cursa una serie de años. Saber leer, escribir y contar es solo el primer escalón de esa escalera que lo lleva a saber conducirse con su razón, a saber autogobernarse, a tener los conocimientos y la experiencia de acceder a la verdad con su propia razón.

Si solo el objetivo sería saber leer, escribir y contar, ¿para qué crear una dirección general de escuelas, para qué crear escuelas? Si se sabe, a fin de siglo XIX, que en pocos meses se alfabetiza[4].

Una noción liberal se impone en este argumento: la libertad individual, el gobierno mínimo y el autogobierno en la formación del niño.

Sin embargo, esta premisa que recorre un primer tramo de sus argumentos será lesionada cuando aluda al "mínimum de educación" que debe exigir un Estado en el siglo XIX.

Continuando con la enseñanza para las escuelas de las campañas, Santa Olalla afirma: "De lo expuesto se comprenderá fácilmente que las materias de enseñanza que deberá abrazar el mínimum de educación para las escuelas ambulantes de toda la República, no podrá contener menos de lo siguiente" (Santa Olalla, 1882, p. 401).

En este tramo de su discurso, se advierte un giro. Habíamos escuchado que el congresista nos hablaba de la ley del progreso y su conclusión era que, en el siglo XIX, tanto el maestro como los alumnos eran seres pensantes que no se subordinaban a ningún dogma o autoridad, sino que se guiaban por su propia razón y con el método individual de observación, pero ahora sostiene que el Estado debe obligar a docentes y alumnos en las escuelas a tener un mínimo de asignaturas donde se les indiquen, además, sus contenidos y el resultado al que deben arribar.

Una de las materias obligatorias se denomina "Moral", y Santa Olalla abandona la imagen de maestros y alumnos aprendiendo por medio de la propia observación para exponer esta otra escena: "… por medios de […] narraciones tocantes, de viva voz, hechas por el maestro, aprovechando toda ocasión en que pueda conmover el

corazón de los niños, por el ejemplo vivo" (Santa Olalla, 1882, p. 401).

El mismo congresal se imagina al maestro guiando a sus alumnos con el objeto de que piensen y sientan como indica el Estado en su política educacional. Este procedimiento se ha puesto en marcha y se reitera en las otras asignaturas obligatorias. En "Historia Patria", Santa Olalla afirma que debe ser "contada por el maestro, concretándose a los acontecimientos más notables desde la Independencia, con breves noticias biográficas de los principales personajes históricos argentinos y hechos históricos más conmovientes para formar el sentimiento patrio" (Santa Olalla, 1882, pp. 401-402). En "Instrucción Cívica", los docentes deben enseñar "nociones orales indispensables para el conocimiento del Gobierno patrio y los derechos y deberes del ciudadano" (Santa Olalla, 1882, p. 402). Y, finalmente, plantea asignaturas acotadas más puntualmente a las zonas rurales y dice que el maestro debe enseñar "nociones generales teórico prácticas de Agricultura y Economía Agrícola, con ejercicios prácticos más indispensables de Contabilidad rural y fórmulas de documentos necesarios a la vida social", y concluye, después de enumerar doce asignaturas obligatorias, que "el Congreso podrá juzgar si el niño educado para la vida práctica de la Campaña, puede saber menos de lo indicado" (Santa Olalla, 1882, p. 402).

El mismo vocabulario, en la argumentación de Santa Olalla, se modifica: comienza aludiendo a los maestros y alumnos como "seres pensantes", y luego hablará del maestro rural como un "apóstol", y a su enseñanza la califica de "misión santa" y de "apostolado". Este desplazamiento se verifica cuando Santa Olalla expone cómo deben ser los maestros en las escuelas de la campaña. Afirma, en primer lugar, que los maestros para las escuelas rurales se deben formar en las escuelas normales, y, si no tienen esa formación, "deberán dar pruebas de su idoneidad en un examen pericial, con sujeción de los programas de las Escuelas Normales, que los habilite para obtener el diploma correspondiente" (Santa Olalla, 1882, p. 404).

Las destrezas del arte y la ciencia de enseñar, el carácter y moral del maestro para las escuelas rurales deben ser mejores que para las escuelas urbanas, dice Santa Olalla, puesto que enfrentará una realidad

> más difícil y penosa […] teniendo que luchar, a la vez que con una clase tan especial de alumnos, con los rigores de la estación y privaciones de todas clases en muchos casos, por lo que es indispensable reunir los requisitos indicados para desempeñar tan santa misión (Santa Olalla, 1882, p. 404).

El congresista abandona la expresión "ser pensante", puesto que el docente debe sacrificar su vida a la labor que se le ordena, por lo cual afirma que se trata de una "tarea santa", de un "apostolado" (Santa Olalla, 1882, p. 404).

Santa Olalla dice que el gobierno debe "enviar a dichas Escuelas para su preparación al Magisterio, a los jóvenes más aprovechados y juiciosos de las escuelas rurales o de campaña, habituados a una vida sencilla", puesto que muchos de los egresados de las escuelas normales "prefieren estar sin colocación, mientras no les den escuelas en las ciudades o centros municipales de población" (Santa Olalla, 1882, p. 404).

Su propuesta lesiona el concepto de un maestro pensante, que decide su conducta por su propia observación, al proponer que "al ingresar a la Escuela Normal los alumnos anteriormente indicados, se les debe hacer firmar previamente el compromiso de comenzar su carrera, ejerciendo la profesión de maestro ambulante, en el lugar a donde sean destinados" (Santa Olalla, 1882, p. 404).

Pero eso no es todo, Santa Olalla agrega que, si

> se negasen a cumplir el compromiso contraído por ellos, se les obligue a pagar una indemnización que importe el duplo de lo gastado en su preparación, para lo cual deberán dar fianza previa, con garantía suficiente para hacer efectivo el compromiso.

Y, a este castigo, el congresista suma otro, más penoso aún: "… sin perjuicio de sacarles diploma, inhabilitándolos para que no puedan ejercer la profesión en ninguna escuela pública o comunal de la Nación" (Santa Olalla, 1882, pp. 404-405).

La solución de Santa Olalla supone castigos y recompensas, puesto que sostiene que

> también es justo que esos maestros, a quiénes espera llenar penosa misión, sean recompensados en proporción a las dificultades de la ruda labor que les espera,

> y a las penalidades y privaciones de todo género que tienen que experimentar en una lucha tan tenaz, que no se podría resistir, si no se sobrepone a todo, la abnegación del verdadero apóstol de la Educación (Santa Olalla, 1882, p. 405).

Santa Olalla afirma que no alcanza con alfabetizar, porque en la escuela moderna se debe enseñar a pensar, son seres pensantes los individuos de la sociedad del siglo XIX, para después sostener que los maestros egresados de la escuela normal se conducen contra la política del gobierno puesto que prefieren no ejercer como docentes antes de realizar sus tareas en sedes rurales, es decir, Santa Olalla cuestiona su conducta guiada por su propia razón formada en las escuelas normales.

Los argumentos de Santa Olalla forman parte de una concepción que se estaba imponiendo en el campo de la educación y en los espacios de gobierno, y esto queda claro cuando parte de estas ideas se transforman en leyes, que siguen, en gran medida, la ley de educación bonaerense de 1875.

En la ley de educación promulgada en 1884, para Capital Federal y Territorios Nacionales se afirma en el artículo 1: “La escuela tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual, y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. En el artículo 2, se establece: “La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual, y dada conforme a los preceptos de la higiene”. Y en el artículo 5 se especifica: “La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar”. El artículo 6, por su parte, alude al “mínimum de enseñanza obligatoria”, donde saber leer y escribir es solo el inicio del ciclo escolar. Y en los artículos 11 y 12, se refiere a las sedes de la campaña[5].

Tanto el congresal del congreso pedagógico, Santa Olalla, como las leyes de educación planteaban una enseñanza gradual, gratuita y obligatoria con un contenido mínimo para formar el carácter de los ciudadanos, donde se impone una enseñanza que se focaliza en ideas, valores y sentimientos nacionales y republicanos, y en la preparación para la lucha por la vida.

En el contenido de esta ley de educación, se aprecia lo mismo que se advierte en los argumentos de Santa Olalla: saber leer, escribir y contar, como máximo de enseñanza, forma parte de una etapa anterior

a la que se vivía a fines del siglo XIX, puesto que no le alcanza al individuo moderno saber leer y escribir para formarse como un ser pensante que puede valerse de su propia razón para observar y acceder a la verdad y poder tomar las decisiones de su vida cotidiana, y estar en condiciones de vivir en una república y defender a su patria.

Cuando se escuchan los argumentos de Santa Olalla, parece que se está imponiendo, entre los funcionarios de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, la ley de 1875, que contiene prácticamente el contenido que se repite en la ley nacional de 1884. Sin embargo, se puede escuchar desde la misma década del 80 y sobre todo desde los 90 una severa crítica a varias cuestiones dichas por Santa Olalla. En realidad, cuestionan partes de la ley de 1875.

Planteos de reforma de ley de educación en Buenos Aires

La ley de educación común bonaerense se sanciona en 1875, y se advierte que muy rápidamente se plantea la necesidad de hacer una reforma, por ejemplo, en 1887 y en 1891[6].

Hay que recordar que la economía argentina atraviesa dos duras crisis en 1885 y en 1890[7]. Por lo tanto, no es casual que el tema del presupuesto escolar sea siempre un gran problema. Los sueldos son tan escasos que producen reclamos de los docentes, que no pueden vivir con dicho salario y, por lo general, renuncian a sus cargos cuando consiguen otro empleo. Esto no es todo: no solo será magro su salario, sino que además se los adeuda meses y meses, y este será otro de los reclamos permanentes.

A esto se deben sumar las cuestiones edilicias. Los establecimientos raramente son adecuados para el dictado de clases, y, en la mayoría de los casos, se alquilan casas que no son aptas como sedes escolares. Esto implica, además, que la escuela debe mudarse, lo que genera enorme inestabilidad.

Se podrían seguir sumando más cuestiones de este drama.

Lo que hay que apuntar es que los fundadores de las escuelas normales en los años 70 y los legisladores y educadores que proponen la ley de 1875 imaginan que la enseñanza la sostendrían básicamente mujeres, a quienes no habría que abonarles un gran sueldo porque se supone que viven de sus padres o maridos. Eso cambia una década

después, porque los docentes se forman en escuelas normales, y quieren vivir de la profesión (algo de esto se advierte en las quejas de Santa Olalla en 1882).

Se esgrimen distintos argumentos, uno de ellos afirma que se habían formado como profesionales de la educación en las escuelas normales y deben tener un salario que les permita sostener a sus familias y vivir de su profesión. Otro argumento, propio de la mente patriarcal, sostiene, basado en estudios científicos de fisiólogos, que las mujeres, por su carácter y por poseer un cerebro más pequeño que el varón, no están en condiciones de sostener el sistema de instrucción, ni ejercer el cargo de directoras de escuelas de varones, y de hecho tampoco deben cobrar igual que un maestro hombre. Desde esta posición, algunos docentes exigen que los varones docentes tengan un buen salario porque lo que ocurre, de hecho, es que se desplazan a otras ocupaciones y abandonan el magisterio. Este debate se produce entre los mismos docentes formados en las escuelas normales en sus debates públicos.

Si expongo estos dos argumentos, es para hacer ver que las posiciones por la lucha del salario docente se producen desde distintas miradas y desde diferentes posiciones de intereses y valores. Pero un motivo recorre esta discusión: el docente debe vivir de su salario. Tema central en toda discusión desde los años 80.

Hay que tener presente esta cuestión porque los pedidos de reformas de la ley de educación proponen reducir las obligaciones del Estado.

Los argumentos esgrimidos en 1894

En 1894 el director general de escuelas de la provincia de Buenos Aires es Láinez, y, en la revista oficial, se registran artículos que dan cuenta del drama en las escuelas: se discute de quién es la culpa, se dice que los diarios de la provincia también debaten esta situación, se habla que se adeudan sueldos de docentes, se alude al cierre de escuelas, entre otros múltiples problemas que se plantean. En este contexto se habla de la reforma de la ley de educación[8].

El 15 de febrero, la revista oficial publica un artículo, “Ley de educación”, que alude expresamente a la reforma. Se explica por qué se quiere modificar la ley de educación, qué soluciones produjo la ley

de 1875 en su momento, y qué situación nueva amerita una respuesta con una reforma de la ley[9]. Se hacen distintas objeciones, por ejemplo, se critica la descentralización de la enseñanza, se plantea que la educación debe ser laica[10], y, al mismo tiempo, se lamenta que en la legislatura no se trate la reforma de la ley de educación[11].

También se alude al artículo de la ley de educación que habla de la obligatoriedad escolar de ocho años para los varones y seis para las mujeres, se centra en evidenciar que, de hecho, no pueden permanecer tantos años en las escuelas. Se alude a que no se puede obligar que niños y niñas deban ingresar a la escolaridad a los seis años. Hablan de hechos, de observación de lo que sucede, no argumentan ni lo fundamentan desde la pedagogía ni la ciencia[12].

Se sostiene que la ley de educación no se ajusta a la realidad, que legisla sobre una sociedad que no puede cumplir con sus mandatos, y la respuesta es que hay que reformarla y ajustarla a lo que se les puede exigir a los padres y a los niños en edad escolar.

Resulta relevante escuchar el tono y la estrategia argumentativa de estos funcionarios:

> La práctica de muchos años ha demostrado que la prescripción legal no se cumple en su términos precisos […] el artículo 3 debe ser modificado para que, como tantas otras cosas, no sea una disposición de mera fórmula. Toda persona que conozca la provincia ha de convenir con nosotros en que no es posible obligar a los varones a que concurran durante ocho años a las escuelas y aún durante seis a las mujeres. La razón es obvia: una gran parte de los niños a quiénes la ley obliga son hijos de padres pobres que no pueden permanecer un largo tiempo sin prestar su concurso en los trabajos del jefe de la familia. Recórrase la campaña de un extremo al otro y se verá al hijo del chacarero ayudando a sus padres en las tareas reemplazando a un peón y al del puestero cuidando la majada o desempeñando alguna labor que requiere tiempo […]. Se dirá que los padres deben obediencia a la ley y que no tienen derecho a faltar a sus prescripciones. […]. La ley debe ser dictada para que impere y para que se cumpla por todos aquellos a los que obliga, sin ocasionar perjuicios, ni exigir lo extraordinario, porque así se llega fácilmente a su violación"[13].

No se cuestionan los contenidos mínimos, sino la permanencia en la escuela. No se cuestiona que sea obligatorio que los niños y las niñas en edad escolar deban demostrar que saben los contenidos mínimos, sino cómo lograr el objetivo de que se formen con estos contenidos que se exigen.

Para decirlo de una vez: se critica la concepción que establece la ley de permanecer tantos años en la escuela, pero no se pone en discusión que estén obligados a la enseñanza y que el Estado constate y controle que saben los contenidos mínimos. Se mantiene el razonamiento republicano, y al hacerlo se sigue lesionando nociones básicas del liberalismo. La crítica no apunta al abandono de la obligatoriedad que impone la república, sino el cómo lograr el objetivo, la crítica tampoco reivindica las nociones básicas del liberalismo: "libertad individual", "gobierno mínimo", sino que sigue el argumento republicano antiliberal.

Esos contenidos obligatorios están al servicio de las instituciones de la república y no al servicio de una sociedad liberal. Escuchemos los argumentos:

> Entonces, en vez de calcular ocho años de estudios para los varones y seis para las mujeres, se podrían imponer penas severas a aquellos padres, tutores o encargados cuyos hijos o pupilos no hubiesen adquirido el mínimo de la instrucción al cumplir catorce años al varón y doce la mujer.// Será un procedimiento más lógico y racional porque es sabido que unos niños podrían colocarse en las condiciones de la ley en menos tiempo que otros y, por lo tanto, entregarse al trabajo aprovechando el mayor desarrollo de sus facultades[14].

Este argumento se liga a otro, que propone evidenciar que el incumplimiento de la ley se produce porque no se ajusta a la realidad.

> De esta manera se haría innecesario el artículo 5to que dispone para los niños que hayan cumplido diez años, la asistencia será solo obligatoria por seis meses cada año los que serán fijados por el Consejo General, según los lugares, consultando las conveniencias de que los niños sean a algún arte u oficio. // Esta disposición es letra muerta en la práctica. Desde que la ley rige no ha sido cumplida que sepamos. El Consejo General no puede, dadas sus múltiples y complicadas tareas, llevar una cuenta corriente de cada uno de los alumnos que concurren a las escuelas comunes. // La obligación de que los niños deben poseer a una edad determinada los conocimientos que fijarán el mínimo de existencia haría innecesaria toda otra medida. // La misión de los Consejos Escolares y la de los inspectores se reduciría a averiguar por medio de un examen si los niños de las escuelas comunes, de las particulares, y de aquellos que se educan en sus propias casas, poseen los conocimientos fijados por una disposición de la ley. El procedimiento sería más sencillo y contribuiría a facilitar su dedicación a las artes y a las industrias[15].

Los artículos se multiplican, aquí solo se pueden atender algunos de los razonamientos que insisten en lo mismo. Nunca se discute la obligatoriedad escolar controlada por el Estado, sino que la ley crea una situación que la torna impracticable tanto para las familias y estudiantes como para las autoridades que deben hacer cumplir la ley[16].

Mientras se produce esta acalorada discusión entre funcionarios, educadores y la prensa, se desarrolla toda una disputa de poder al interior de la Dirección General de Escuelas que deriva en el desplazamiento de su director y el nombramiento de otro.

En la misma revista oficial, se informa que se ha designado a Francisco Berra como nuevo director[17], y se habla de que hay proyectos de reforma de la ley de educación común en la Cámara de Diputados.

Al respecto, se pueden leer las opiniones de Berra en la propia publicación oficial, pero, sin embargo, me parece mejor leer lo que afirma como balance de su gestión en su libro *El estado económico de las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires*, La Plata, Imprenta i Litografía Solá Hnos., Sese y Ca., 1895.

De entrada, habla de sueldos adeudados, y de los problemas del sistema escolar bonaerense:

> Los maestros i cuantos prestan servicios remunerados a las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires han cobrado sus haberes, desde el año 1893, con excesivo retardo; i los más de ellos (sobre todo los primeros), por carecer de otros medios de subsistencia que el fruto de su trabajo, han solido contraer deudas, no han podido pagarlas, i han llegado a tener anulado el crédito i a sufrir los dolorosos efectos de la miseria (Berra, 1895, p. 5).

Otro drama, a sus ojos, es la situación de los edificios y de cómo se dictan las clases:

> Deteriorados están los edificios escolares; desurtidas están las escuelas de muebles i de los materiales más indispensables para enseñar regularmente las asignaturas del programa; i esta escasez i el estado económico del magisterio producen efectos lamentables en la enseñanza i en la administración escolar. // Puede decirse que apenas hay, en toda la extensión de la Provincia, quien no tenga noticia de tal estado de cosas; pero son pocos, seguramente, los que saben con exactitud a qué causa se debe i cuanto se ha hecho por hacerlo

desaparecer, o, al menos, por suavizar sus durezas, i los que estén habilitados para juzgar la duración que aún pueda temer y los medios que convenga emplear para combatirlo. Si triste ha sido el estado de la hacienda escolar hasta ahora no menos temible se ha anunciado el ejercicio de 1895. Serios trabajos se han realizado por prevenir con tiempo los inmenso males previstos, i han sido eficaces hasta cierto punto; pero, como quede bastante por hacer, i yo no dependa de solos esfuerzos de las autoridades escolares superiores el evitar los males futuros que aún amenazan, la Dirección general de escuelas juzga que ha llegado el momento oportuno para hacer conocer al pueblo los hechos a que acaba de aludir, así como los que están a punto de determinar la situación financiera de 1895, ya que, por virtud de estas ideas podrá considerar cada persona qué deber le imponen las circunstancias, según sea la posición que ocupa en las esferas de la acción privada i de la acción pública.

Además, no solo útil, sino necesario es que es que esos conocimientos lleguen a los consejos escolares i al personal docente de las escuelas comunes, como es necesario que no ignoren las razones que han obligado a adoptar reglas de conducta que se apartan de costumbres establecidas: a todos ellos, porque su juicio; i a los primeros, por que las funciones que desempeñan los constituyen en intermediaros de la autoridad superior i los maestros, i les permite ejercer importantísimo influjo en el movimiento económico de las escuelas. Tales motivos son los que inducen, señor Presidente, a la Dirección general de escuelas, a dirigirse a Ud. En esta ocasión (Berra, 1895, p. 6).

Berra da cuenta de qué sucedía cuando comienza su gestión:

Así sucedió que cuando, [el 31 de julio] empezó a desempeñar su cometido preguntando cuál era el estado económico, i supo, con profundo desagrado, que se debían aún a los maestros los sueldos de seis a nueve meses, se resolvió a postergar todo acto tendiente a reformar la enseñanza, para consagrarse ante todo i por entero a la regularización de la hacienda, en cuanto le permitieran sus aptitudes, sus atribuciones legales i el influjo moral que tuviera por razón de una vida consagrada a hacer el bien sin otro interés que el bien mismo. I se resolvió postergar el género de acción a que especialmente se siente inclinado, dando preferencia a un orden de hecho que no entra en el cuadro de sus ocupaciones predilectas. I previendo que por la naturaleza de sus ideas i de sus hábitos habría de provocar resistencia i de sacrificar siquiera fuese temporariamente, el favor con que todas las clases sociales habían acogido su nombramiento, porque piensa que la probidad pública consiste en cumplir el deber, aunque se hagan pedazos popularidades, por muy satisfactorias i merecidas que sean (Berra, 1895, pp. 8-9).

Expresado el diagnóstico, Berra sostiene que comienza toda una investigación al interior de la Dirección de Escuelas para saber cómo se gasta el dinero, y, una vez que inicia ese camino, se desata toda una contienda ante los diferentes grupos involucrados. Todo termina mal para Berra, que será expulsado de su puesto de director.

Berra, al igual que Láinez, también será desplazado de su cargo tras una lucha tremenda que se produce en el gobierno y la dirección de escuelas. Esto da cuenta de que no solo hay una discusión sobre la ley, sino otras que se acoplan a ella; el problema no es solo la ley, sino el mismo funcionamiento político bonaerense en todos los niveles.

Consideraciones finales

Hay varias consideraciones para hacer, pero solo quiero subrayar dos.

Primera consideración. En realidad, no se cumple con la obligatoriedad. Los tutores retiran a sus hijos alegando que no se los prepara para el trabajo, que trabajan con ellos y los necesitan, o directamente los niños y las niñas no llegan a las escuelas. Por otro lado, un dato duro: la deserción, que en su mayoría se produce en primer grado. Y, en relación con lo gratuito, hay que entender qué quería decir con "gratuidad" la ley de educación, porque se exige en las escuelas del Estado una matrícula por estudiante, y los inspectores son muy insistentes para que se cumpla este requisito.

Cuando se lee a Santa Olalla, se advierte a través de sus argumentos la opinión de las familias, las quejas de las familias, y, una vez que se atiende a los razonamientos de los funcionarios que plantean la reforma en los años 90, se observa que son muy parecidos. Claramente, hay un cambio de mentalidad en varios aspectos en la dirigencia política y educacional de la provincia.

Segunda consideración. En 1875, existe un elevado índice de analfabetos, la provincia de Buenos Aires vive bajo situaciones de guerra y economía de subsistencia, y su Estado no tiene recursos para políticas educativas; sin embargo, dicta una ley de educación para dar respuestas a las necesidades de las instituciones republicanas e impone la obligatoriedad y la gratuidad. Hay una decisión de la dirigencia política provincial de adoptar una educación republicana lesionando las nociones básicas del liberalismo.

Treinta años después, el mismo Estado de Buenos Aires

diagnostica en 1905 que la situación escolar sigue siendo alarmante: alto índice de analfabetos, deserción escolar en primer grado, tutores que retiran a sus hijos de las escuelas y otros que directamente no llevan a sus hijos a los establecimientos escolares. Es decir, la provincia de Buenos Aires traza ese cuadro dramático de la educación y, en lugar de aumentar su intervención como le exige la ley de 1875, ¿qué es lo que hace? Cambia la ley para reducir su responsabilidad, en el mismo momento en que su economía atraviesa la expansión más ejemplar de su historia.

Bibliografía

Bassi, Á. (1905). "Inspección y asistencia de alumnos", *La Educación*, órgano dirección general de escuelas de la provincia de Buenos Aires, tomo IV, n.º IV, abril, pp. 186-196.

Berra, F. (1894). *El estado económico de las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires*, La Plata: Imprenta i Litografía Solá Hnos., Sese y Ca.

Berrutti, J. (1914). *El analfabetismo en nuestro país*, Buenos Aires: Talleres Gráficos Juan Perrotti.

Daus, F. (1962). *La geografía en la enseñanza elemental de la provincia de Buenos Aires*, La Plata: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Gerchunoff, P., Rocchi, F., y Rossi, G. (2008). *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas, 1870-1905*, Buenos Aires: Edhasa.

Giovine, R. (2008). *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar: tensiones en torno a su definición. La provincia de Buenos Aires, 1850-1905*, Buenos Aires: Stella.

Guic, L. (2021). *Claves para leer Las Multitudes Argentinas de José María Ramos Mejía*, Buenos Aires: UNLa-FEPAI.

Guic, L. (2023). *El gobierno de la educación común. Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación, 1908-1913*, Buenos Aires, Ediciones de la UNLa-Teseo Libros.

Herrero, A. (2011). "La República Posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898 y 1901)". *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, n.º 80, mayo-agosto, pp. 63-84, Ciudad de México,

publicación cuatrimestral de investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Herrero, A. (2ª14a). "Juan Bautista Alberdi pensador de la educación argentina: una invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XIX". *Revista Quinto Sol*, vol. 18, n.º 1, enero-junio, pp. 45-67, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa.

Herrero, A. (2014b). "La escuela normalista y la voluntad científica de los nuevos educadores. Argentina, 1880-1900)". *Perspectivas Metodológicas*, n.º 14, año 14, noviembre, pp. 25-47, Remedios de Escalada, Universidad Nacional de Lanús.

Herrero, A. (2018). "Las Sociedades Populares de Educación. Una aproximación a su historia, 1850-1930". *Revista Épocas*, Buenos Aires, Escuela de Historia, Universidad del Salvador, segundo semestre.

Herrero, A. (2ª19a). "Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920)". *Temas de Historia Argentina y Americana*, enero-junio, n.º 27, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Historia Argentina y Americana, Pontificia Universidad Católica Argentina.

Herrero, A. (2019b). *Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora*, Documento de Trabajo. Universidad Nacional de Lanús.

Katz, R. (1996). *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires: Talleres Gráficos Gebwn.

Ley de educación común, número 1.420. *El Monitor de la Educación Común*, 1884, año 3, n.º 63, pp. 65-74.

Mercante, V. (1893). *Museos escolares argentinos y la Escuela Moderna (Educación práctica)*, Buenos Aires: Juan A. Alsina.

Ministerio de Educación. *A cien años de la Ley Láinez*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

Palacios, J. M. (2013). *De la federalización de Buenos Aires al advenimiento del peronismo (1880-1943)*, Buenos Aires: unipe-Edhasa.

Pinkasz, D. (2001). "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de Buenos Aires, Adriana Puiggrós", en *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*.

Historia de la Educación en la Argentina, t. IV., Buenos Aires: Galerna, pp. 13-58.

Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Reunida en Buenos Aires en octubre y noviembre de 1934, Antecedentes, actas y conclusiones, Buenos Aires, Talleres Gráficos de Penitenciaría Nacional, 1935.

Revista de Enseñanza. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1894-1895.

Pinau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires: una versión posible*, Buenos Aires: Flacso.

Pinzasz, D. (1993). "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires". Adriana Puiggrós (dir.), *Historia de la Educación en Argentina. La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945),* t. IV, Buenos Aires: Galerna.

Pinzasz, D. y Pitelli, C. (1997). "Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?", en Adriana Puiggrós (dir.), *Historia de la Educación en Argentina. La educación en las provincias (1945-1985)*, t. VII, Buenos Aires: Galerna.

Santa Olalla, Congreso Pedagógico. Continuación, *El Monitor de la Educación Común*, 1882, año 1, n.º 13, 1882, pp. 401-404.

Senet, R. (1906). *La Educación Primaria. Nociones de la Psicología y de metodología general*, Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores.

Southwell, M. (2015). "Escolarización en el Gran Buenos Aires", en Gabriel Kessler (dir.), *Historia de la Provincia de Buenos Aires. El Gran Buenos Aires*, 6, Buenos Aires: unipe-Edhasa, pp. 465-490.

1. Universidad Nacional de Lanús (Centro de Investigaciones Históricas), Universidad del Salvador, Conicet. Correo electrónico: herrero_alejandro@yahoo.com.ar.
2. Existen diversos estudios, para mí fundamentales a la hora de pensar mis investigaciones, sobre la historia de la educación de la provincia de Buenos Aires: Daus (1962); Munin (1993); Pinkasz (1993); Pinkasz y Pitelli (1997); Katz (1996); Pinau (1997); Giovine (2008); y Southwell (2015, pp. 465-490). Mis investigaciones se abocan a los educadores que promueven desde funciones de gobierno y desde sus asociaciones docentes escuelas populares y escuelas normales populares: Herrero, 2011, 2014a, 2014b, 2018, 2019a, 2019b).
3. Una aclaración importante: mi hipótesis de trabajo no justifica estos argumentos ni la respuesta dada desde el Estado bonaerense, sino que sospecho que intentaban legitimar (con sus opiniones y mandatos legales) el retiro de sus obligaciones con la población escolar (de niños, niñas y de adultos), que en un elevado índice ni siquiera llega a las sedes escolares, o deserta en los primeros grados, y con esto solo quiero señalar algunos tramos del drama educativo.

4. Víctor Mercante explica, en su libro *Museos escolares,* que lo único que se sabe del modo científico en educación es que se puede alfabetizar en ocho meses. Si hacemos una mirada amplia en el tiempo, los historiadores de la educación sabemos muy bien que este drama continúa: en 1905 lo expone el senador Láinez cuando justifica su proyecto de ley, o educadores y funcionarios lo manifiestan en artículos en la revista oficial de la provincia de Buenos Aires (Bassi, 1905, pp. 186-196). En 1914, otro inspector de la provincia de Buenos Aires interviene en este sentido una vez conocidas las nuevas estadísticas exponiendo el grave cuadro educativo (Berrutti, 1914). Y esto se prolonga en décadas posteriores. A comienzos de 1930, el alto nivel de analfabetos es alarmante, y las autoridades nacionales convocan a un gran encuentro para debatir y tomar medidas. *Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Reunida en Buenos Aires en octubre y noviembre de 1934, Antecedentes, actas y conclusiones*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de Penitenciaría Nacional, 1935. ↲
5. "Artículo 6: El mínimum de enseñanza obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura, aritmética (las cuatro reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad, nociones de higiene, nociones de ciencia matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería. […]. Artículo 11: Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecen las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: uno o más jardines de infantes en las ciudades, donde sea posible dotarlos suficientemente. Escuelas para adultos en cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas, y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuanto menos de cuarenta adultos ineducados. Escuelas ambulantes, en las campañas donde por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventajas escuelas fijas. Artículo 12: El mínimum de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos comprenderá estos ramos: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad, nociones de idioma nacional, de geografía nacional, de historia nacional; explicación dela Constitución Nacional, y enseñanza de los objetos de los objetos más comunes que se relacionan con la industria de los alumnos de la escuela" (ley 1.420, 1884). Sobre el Consejo Nacional de Educación, ver los estudios de Laura Guic (Guic, 2021, 2023). ↲
6. Reforma de ley de educación. Proyecto de ley de Nicasio B. Carboneli, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, abril-mayo de 1887, LXX y LXXI, pp. 645-655. Dicho proyecto se discute en el Senado de la Legislatura de Buenos Aires, y alude a reformar cuestiones puntuales: los consejos de vecinos, los consejos escolares. Ver también *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, octubre de 1891, p. 47. ↲
7. En la década de 1980 y 1990, existía un consenso en la historiografía argentina que sostenía que el Estado nación se había consolidado en 1880, con la federalización de Buenos Aires. Dicha imagen fue matizada hace dos décadas. Nuevos estudios plantean que dicha consolidación se produce en un proceso que va desde 1880 hasta 1903, puesto que se registra, por ejemplo, que, para pedir préstamos, el Estado nación requiere del aval de bancos provinciales más poderosos que el banco nacional. Las crisis de 1885 y de 1890 destruyen todos estos bancos, y, entre la última década del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el nuevo Banco de la Nación Argentina se posiciona por encima del resto, y el Estado nación consolida finalmente su poder en todo el territorio (Gerchunoff *et al.*, 2008, pp. 34-58). ↲
8. Hay que recordar que todo esto sucede a nivel de Buenos Aires, pero también lo registramos a nivel nacional con Roca y Magnasco a partir de 1898. ↲

9. “Ley de Educación”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero de 1894, tomo III, n.º 59, pp. 186-187.
10. “La escuela común es laica y no debe tener religión, como en la práctica no la tiene, a pesar de los esfuerzos hechos hasta hoy por los hombres de la iglesia”. Ley de Educación, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero 1894, tomo III, n.º 62, p. 194. Fundamenta su posición en una extensión muy larga en pp. 194-195.
11. “Ley de Educación”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero de 1894, tomo III, n.º 60, p. 174.
12. Muy diferente es el argumento que se esgrime durante la discusión y sanción de la reforma de 1905, donde se exponen trabajos de científicos que han concluido que recién a los 8 años los niños pueden aprender y que, antes de esa edad, no tiene sentido la enseñanza porque no están en condiciones de asimilar los contenidos escolares. Invocan concretamente los estudios de Rodolfo Senet, y este los hace públicos en su libro de 1906 (Senet, 1906, pp. 19-21).
13. “Ley de Educación”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero de 1894, tomo III, n.º 62, p. 195.
14. “Ley de Educación”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero de 1894, tomo III, n.º 62, p. 195.
15. “Ley de Educación”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero de 1894, tomo III, n.º 62, p. 195
16. Solo daré la referencia de algunos de esos artículos: “Ley de Educación”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1 de marzo de 1894, tomo III, n.º 63, p. 209-211; “Responsabilidades”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de marzo de 1894, tomo III, n.º 64, p. 225-226; “Ley de educación”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de marzo de 1894, tomo III, n.º 64, p. 228-230, y “Colaboración. Salva… escuelas”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de marzo 1894, tomo III, n.º 64, p. 226-227.
17. “Redacción. Nuevos horizontes”, tomo III, n.º 69, 1 de junio de 1894.

Panel 3.
Exilios latinoamericanos. Asistencias educativas e impactos sobre experiencias vitales

Presentación

Paola Adriana Bayle[1]

Los trabajos que conforman este bloque tienen como eje común el análisis de diferentes aristas que atraviesan la dura experiencia del *destierro*. *Vivir fuera de la tierra* –por razones políticas, sociales, económicas– marcó las trayectorias vitales de miles de latinoamericanas y latinoamericanos que tuvieron que dejar sus hogares producto de las dictaduras militares que se instalaron en el Cono Sur de nuestra América en el último cuarto del siglo pasado.

Particularmente, focalizaremos en los exilios que se generaron a partir de la dictadura instalada en Chile el 11 de setiembre de 1973 y en Argentina el 24 de marzo de 1976, aunque, para este último país, incluimos las políticas represivas que se implementaron antes del golpe.

De las tantas violaciones a los derechos humanos que ambos regímenes realizaron, estudiar el exilio constituye un fenómeno que implica cierta complejidad, tanto para definirlo como para abordarlo, por diferentes razones. Entre ellas podemos nombrar las múltiples formas de salida del país –clandestinas, a través de organismos internacionales, bajo los estatus de asilo o refugio, con visas turísticas, entre muchas otras estrategias–, los estereotipos que se formaron respecto de quienes se fueron y quienes se quedaron en su país, los exilios internos y los externos, las dificultades metodológicas para acceder a entrevistas y documentos de época, solo para nombrar algunas. En definitiva, la construcción de un objeto de estudio vinculado a períodos oscuros y represivos tropieza con la dificultad para encontrar materiales escritos y documentales, y con la dolorosa situación de rememorar en una entrevista aspectos vitales de un pasado reciente que sigue, aún, actuando en la vida cotidiana de quienes lo padecieron.

El orden de presentación de los capítulos responde a los distintos niveles de análisis en los que se enmarca cada uno de ellos. Iniciamos

con estudios de orden macro y mesohistóricos para finalizar con un trabajo cuyo eje es la interpretación y el análisis de relatos orales recogidos a través de entrevistas.

En primer lugar, el trabajo de Paola Bayle titulado "Exilios chilenos a partir de la dictadura militar de 1973. Experiencias diferenciadas según los espacios de recepción y la comunidad exiliada" se centra, en primer término, en las dificultades teóricas y metodológicas que desafían el estudio de los exilios y los retornos. En segundo lugar, se abordan casos concretos de procesos de exilios de una misma comunidad nacional: la chilena, en dos espacios geográficos distintos, el Reino Unido y la provincia de Mendoza, Argentina. El estudio de estas situaciones concretas, focalizado en la asistencia educativa que esta comunidad recibió por parte de una ONG, va de la mano de aquello que la autora plantea en términos teóricos: una misma comunidad nacional experimenta de diferentes formas los procesos de exilio y de retorno en función de una multiplicidad de variables que serán abordadas en el texto.

El trabajo "La infancia chilena exiliada en Mendoza asistida por el Comité Ecuménico de Acción Social y las dificultades en su educación", a cargo de Alejandro Paredes, focaliza en la asistencia brindada a la niñez exiliada en Mendoza producto, también, de la dictadura militar chilena. El texto nos ofrece una mirada renovada sobre la infancia exiliada y las dificultades que esta población tuvo durante su paso por instituciones educativas, analizadas en diferentes momentos de su exilio. Asimismo, el autor reflexiona en torno a las estrategias metodológicas tomadas para abordar la temática del "exilio infantil", pocas veces tematizado en función de las identidades militantes de niñas y niños que vivieron el proceso de exilio.

Finalmente, Adriana María Arpini, con su texto "'Poner en molde': experiencias de exilio y des-exilio filosófico. Testimonios", nos invita, a través de la interpretación de relatos orales de intelectuales de Mendoza, practicantes de filosofía, a retomar *diálogos silenciados* por las experiencias del exilio y del retorno. Experiencias que no solo fueron personales y subjetivas, sino que, también, implicaron el exilio de la filosofía misma. Pues la autora plantea que la práctica filosófica basada en el intercambio dialógico, la reflexión y el ejercicio crítico sufrió, a la par de quienes la ejercían, el estar afuera de los espacios institucionales en los que se desarrollaba. Esto implicó, asimismo, la

recuperación de la reflexión filosófica en ámbitos no tradicionales, lo que otorgó nuevos aires al quehacer filosófico.

En definitiva, los trabajos que siguen abordan múltiples consecuencias que derivan de los procesos de exilios y de retornos, entendidos en plural y en la multicausalidad, que generaron estrategias de asistencia, supervivencia y modos de vivir en estado de emergencia. Las palabras que siguen son, en definitiva, una invitación a no olvidar, por lo que la escritura se torna necesaria como ejercicio de memoria y reconstrucción de nuestra historia reciente.

1. Universidad Nacional de Cuyo-Conicet (Argentina). Correo electrónico: paolabayle@gmail.com.

Exilios chilenos a partir de la dictadura militar de 1973

Experiencias diferenciadas según los espacios de recepción y la comunidad exiliada

Paola Adriana Bayle[1]

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo dar cuenta de las experiencias diferenciadas que una misma comunidad nacional exiliada experimenta en función de múltiples variables: la portación de capital social, económico, académico, político (acumulados previo al exilio); los espacios de recepción; los vínculos que se generan entre la comunidad exiliada y la de acogida; entre muchos otros elementos que implican considerar al exilio como un fenómeno complejo y transnacional (Bayle, 2019; Roniger, 2016).

Esto último refiere, asimismo, a una perspectiva teórica y metodológica que nos obliga a indagar elementos vinculados no solo a la comunidad exiliada, sino, también, a la comunidad de acogida y a las redes de contacto que se generan entre ambas. Por un lado, consideramos que estos contactos que, en apariencia, son coyunturales –generados a partir del proceso exiliar– tienen una trayectoria histórica que los explica y que es necesario abordar y reconstruir. Por otro lado, a partir de trabajos previos, observamos que, entre las comunidades exiliadas y las de acogidas –heterogéneas en su interior–, se genera una relación que trasciende el período de exilio y que deja marcas en ambas. Finalmente, este posicionamiento trasnacional nos permite alejarnos de una mirada naciocéntrica, que solo aborda a la comunidad exiliada para poder visualizar redes de contactos, espacios del ámbito internacional, por ejemplo, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) internacionales, organizaciones filantrópicas, las transferencias culturales y académicas, entre otros aspectos que,

creemos, enriquecen el abordaje.

Particularmente, trabajaremos sobre el exilio chileno provocado por la dictadura militar que comenzó en 1973 y perduró 17 años, en dos espacios: en el Reino Unido y en la provincia de Mendoza, Argentina. De las múltiples variables por analizar, nos enfocaremos –por razones de espacio– en la asistencia educativa que recibieron quienes salieron al exilio en estos espacios de recepción.

En primer término, pondremos el foco en un programa sistemático y organizado de relocalización masiva de académicos y académicas que portaban distintos niveles de capital académico y social desde Chile hasta el Reino Unido[2], situación que presentó rasgos diferenciados a lo experimentado en tierras mendocinas (Bayle y Paredes, 2022). El análisis de este segundo caso es, en gran parte, deudor de la indagación realizada por un colega, Alejandro Paredes, sobre el exilio chileno en Mendoza. El trabajo colaborativo y comparativo entre distintos espacios de acogida nos permite identificar, en casos concretos, lo que plantearemos en adelante en términos teóricos.

Posición teórica respecto del exilio, las estrategias metodológicas y las fuentes de información

Antes de comenzar la presentación de los casos concretos analizados, proponemos un paréntesis de orden teórico-metodológico. Etimológicamente, el término "exilio" refiere a una situación de destierro, de una persona separada de su país –del latín *exilum*, 'fuera de la tierra', 'errante'– (Gómez de Silva, 2006). En la historia de las migraciones humanas, existen numerosas situaciones que dan cuenta de esta imposibilidad de poder vivir en la patria: razones estrictamente políticas, religiosas, de seguridad, por expulsión, por prohibición de ingreso al país. A estas se les deben añadir nuevas problemáticas que están siendo incorporadas en distintas agendas de investigación, como lo son los exilios por cuestiones ecológicas derivados de los desastres naturales o económicos.

La situación de exilio implica la violación de los derechos humanos contemplados en el artículo 9 de la Declaración Universal (1948): "Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso, ni desterrado". Y en el artículo 13: "1. Toda persona tiene derecho a

circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. 2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país". Estos artículos se complementan con el artículo 14, que considera un derecho la búsqueda de asilo en caso de persecución:

> 1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país. 2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

Ahora bien, cuando se utiliza el concepto de "exilio" en el terreno del análisis sociológico e histórico, comienzan los problemas: la variación nacional de la definición jurídica de la situación de exilio (Jedlicky, 2007); los límites de la categoría del refugiado estatutario; los problemas derivados de la determinación de las motivaciones subjetivas de quienes se exilian; las diferencias y los límites entre migración política y migración económica; y las diversas formas de salida del país natal. Las categorías sociológicas deben dar cuenta de una realidad social que no está ordenada de acuerdo a las definiciones pautadas en el ámbito jurídico y de una complejidad que no queda esclarecida con tan solo construir figuras legales.

Es así que hablamos de "exilios" en plural precisamente porque partimos de considerar las múltiples experiencias que personas de una misma comunidad nacional experimentan al exiliarse. En el mismo sentido, afirmamos que, así como existen múltiples exilios, debemos hablar de formas diferenciadas de retornos a la patria (tema que no trataremos en este trabajo). Es justo advertir que existe un consenso entre quienes estudian situaciones de exilio y retorno en calificarlos como objetos de estudio poliédricos, complejos, móviles, con dificultad de reducirlos a un único sentido –por ejemplo, el jurídico– (Joly, 1996; Rebolledo, 2006; Del Pozo, 2006; Yankelevich y Jensen, 2007; Jensen; 2011; Lastra y Peñaloza Palma, 2016; Roniger, 2016; Yankelevich, 2016), y adherimos a estas posturas.

Asimismo, en términos metodológicos, abordar experiencias desde una perspectiva transnacional de un objeto de estudio que se enmarca en la historia reciente de nuestros pueblos implica no solo el traslado

a los espacios nacionales involucrados, sino, también, la utilización de diversas estrategias de indagación a fin de reconstruir un pasado que genera múltiples debates que atraviesan nuestro presente.

Respecto del exilio chileno en el Reino Unido, nuestro trabajo de campo implicó el traslado físico a Chile y al Reino Unido, además de la sede de la Secretaría General de Clacso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la realización de más de 40 entrevistas en profundidad a informantes claves.

La localización de ellas y ellos (en estos espacios nacionales) generó un desafío en sí, por varias razones: quienes habían recibido la beca para realizar estudios en el Reino Unido y así salir de Chile no siempre se sentían en condiciones cómodas para decirlo. Tal como Soledad Lastra afirma, tuvimos que lidiar con el problema del *privilegio* (Lastra, 2016). Pues consideramos que, en las comunidades atravesadas por las dictaduras en el Cono Sur –en este caso–, se generaron una serie de artefactos discursivos en torno al exilio y al retorno sobre el supuesto *privilegio* de salir del país frente a otras prácticas represivas, en torno a los diferentes espacios de recepción y a las condiciones de vida en distintos espacios nacionales, entre muchos otros elementos. Como resultado de la experiencia histórica vivida, la autorrepresión y el miedo que sufren aún hoy quienes vivieron el exilio en el pasado obturan el trabajo sobre la memoria de esas experiencias. El hecho de que el exilio sea un territorio de disputa, incorporado en las tradiciones y rupturas partidarias antes y después del retorno de la democracia, ligado también a la categoría nativa de *privilegio* (Lastra, 2016), generó la internalización de ciertos estereotipos y lugares comunes que fueron organizando la memoria y que se disparan cuando se enciende el grabador para comenzar una entrevista.

Creemos que, a pesar de estos discursos y estereotipos, nuestro trabajo de objetivación nos permitirá –sin realizar una jerarquización de las víctimas de la dictadura– dar cuenta de diferentes tipos de exilios que se experimentaron.

La construcción de objetos científicos ligados a los períodos dictatoriales se torna complicada, además, por las dificultades metodológicas que emergen del estado de excepción de la experiencia. En este sentido, entre las dificultades metodológicas para objetivar el fenómeno, conviene agregar la extensión de la práctica de la

clandestinidad y la confiscación que el régimen militar produjo en los archivos documentales. Esto potencia la dificultad de dimensionar el fenómeno, así como la falta de fuentes escritas –mayormente sustraídas en allanamientos, o destruidas por quienes ayudaron a quienes necesitaban exiliarse y que debían proteger los datos personales para evitar represalias–. En definitiva, una de las principales dificultades fue la identificación de quienes habían obtenido becas para así poder realizar entrevistas y reconstruir el periplo de sus experiencias. En muchos casos, la quema de un listado con nombres por quienes habían asistido a la comunidad en riesgo evitaba un peligro mayor.

Así, reconstruir con fuentes documentales y testimonios las razones, por ejemplo, por las cuales el Reino Unido financió un programa sistemático de becas para chilenas y chilenos a partir de 1974 nos condujo a realizar trabajo de archivo en el Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile (MINRE), entre muchos otros lugares. Queremos resaltar este espacio porque en nuestra cocina de investigación fue, en un principio, subestimado como archivo de fuentes primarias prioritario. Sin embargo, esta elección se tornó parte de nuestra más inestimable caja documental para reconstruir nuestro objeto de estudio. Fue allí, en la documentación desclasificada, de distinto orden y jerarquías (oficios –ordinarios, reservados, secretos o confidenciales–; memorándums; memorias anuales), donde logramos encontrar nombres y eventos que nos permitieron ir armando un rompecabezas para localizar a nuestros informantes. Es decir, fue en aquellos documentos (por varios años secretos y clasificados) escritos por funcionarios de la dictadura dónde conocimos nombres de actores fundamentales para la solidaridad chilena en el exilio. Estos llamados “enemigos de la chilenidad” -como la dictadura los denominó-nos permitieron ir armando redes de contactos que fueron de sumo valor para nuestras preguntas y, como en toda investigación, abrieron, otras nuevas. Por supuesto, esto fue una de las tantas puntas de una madeja que se fue desarmando, junto a otras, para darnos pistas sobre cómo organizar nuestra pesquisa, plasmada en trabajos previos que nutren las reflexiones ahora presentadas (Bayle, 2010)

A partir de exponer nuestro posicionamiento teórico-metodológico, nos centraremos en el caso chileno.

Los exilios chilenos a partir de 1973

> Trabajadores de mi patria, tengo fe en Chile y su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo en el que la traición pretende imponerse. Sigan ustedes, sabiendo que, muchos más temprano que tarde, de nuevo abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre, para construir una sociedad mejor. ¡Viva Chile! ¡Viva el pueblo! ¡Vivan los trabajadores! Estas son mis últimas palabras y tengo la certeza de que mi sacrificio no será en vano, tengo la certeza de que, por lo menos, será una lección moral que castigará la felonía, la cobardía y la traición (Allende, 11 de setiembre de 1973).

Las palabras que preceden corresponden al último mensaje emitido por el presidente Salvador Allende Gossens el 11 de setiembre de 1973. A partir del golpe militar, sus últimas palabras y las imágenes del bombardeo al Palacio de La Moneda se expandieron por el mundo, generando acciones de solidaridad hacia el pueblo chileno en emergencia. Entre las múltiples consecuencias del golpe, el país experimentó un proceso de exilio masivo, inédito en cuanto al número de exiliados[3] y exiliadas y por las características represivas que provocaron las salidas durante los primeros años de la dictadura y por el modelo económico y las políticas neoliberales implementados, que generaron nuevas olas de exilios económicos. Respecto de las formas de salidas del país, nuestra perspectiva sociológica, que ya hemos explicitado, se aparta de una conceptualización jurídica del exilio, aunque la tiene en cuenta al momento de analizar los casos concretos.

El exilio chileno en tierras británicas

Hacia setiembre de 1973, el Reino Unido era gobernado por el Partido Conservador y no existieron acciones gubernamentales para la aceptación de chilenas y chilenos en condición de exilio. De hecho, el primer ministro, Edward Heath, reconoció al gobierno militar chileno el 22 de setiembre de 1973 y, a pesar de las múltiples presiones por parte de la oposición, no se permitió la entrada a quienes provenían de Chile por razones políticas.

Las primeras acciones de solidaridad provinieron de espacios académicos y de sectores políticos –por entonces en la oposición– afines al gobierno de Allende (sindicatos y el sector más radicalizado

del Partido Laborista, principalmente el Grupo Tribune).

Ahora bien, con el triunfo de los laboristas en las elecciones de febrero de 1974, la situación con relación al exilio chileno cambió rotundamente. En marzo de ese año, James Callagham –Secretary of State for Foreign and Commonwealth Affairs (1974-1976)– comunicó la política a seguir por el gobierno británico respecto de Chile. Si bien no se rompieron relaciones diplomáticas con este país, se permitió la entrada de chilenas y chilenos –bajo distintos permisos–, se suspendió la asistencia económica en concepto de Ayuda para el Desarrollo, entre otras acciones vinculadas a la denuncia respecto de la violación a los derechos humanos (DD. HH.) en Chile.

En términos generales, diremos que cerca de 3.000 chilenas y chilenos ingresaron al país y para su asistencia recibieron, principalmente, ayuda de organizaciones *ad hoc*, que emprendieron varias acciones conjuntas, aunque manteniendo cada una un perfil específico (Joly, 1987, 1996; Kay, 1987). Se trató del Joint Working Group for Chilean Refugees, del Chile Committee for Human Right y de la Chile Solidarity Campaign. A estas organizaciones hay que sumar la asistencia brindada por militantes laboristas, por los sindicatos, por organizaciones religiosas, por sectores de la comunidad académica y por integrantes de cierta parte de la comunidad británica afines a sectores sensibles con lo que estaba ocurriendo en Chile.

Tal como expresamos en el inicio del trabajo, nuestro foco estará puesto en la asistencia educativa que esta comunidad recibió en dos espacios distintos. En el Reino Unido, fue de vital importancia el trabajo realizado, a días del golpe, por un grupo –conformado *ad hoc*– de intelectuales de la comunidad académica británica, ligados –en líneas generales– a estudios sobre América Latina: se trató de Academics for Chile (AFC). A este grupo, inicialmente compuesto por Alan Angell, Emanuel de Kadt y Cristian Anglade, se sumaron intelectuales que rechazaban la violación de los DD. HH. en Chile y emprendieron acciones de solidaridad con sus pares de Chile. Ahora bien, ACF se organizó para gestionar la asistencia de un pequeño grupo de estudiantes que, estando en el Reino Unido al momento del golpe, podría sufrir cancelaciones de becas o tendrían problemas para volver a su país. Al evaluar que la dictadura se extendía en el tiempo y que la violación a los DD. HH. en ese país requería una asistencia mayor, AFC recurrió a una ONG que tenía experiencia en la asistencia

a personas en situación de refugio. Se trató del World University Service-United Kingdom (WUS UK), que era uno de los tantos comités nacionales del WUS Internacional[4]. Esta ONG escuchó la demanda de AFC y, rápidamente, comenzó a diseñar un programa de asistencia para el exilio chileno.

Hasta 1974 las posibilidades financieras para la ayuda eran mínimas, situación que cambió radicalmente cuando se anunció –tras el triunfo de los laboristas en febrero– que se cancelaría la Ayuda para el Desarrollo que Chile estaba recibiendo hasta entonces. Si bien no podemos explayarnos en este hecho político, esta decisión tomada por la flamante ministra de Desarrollo de Ultramar Judith Hart[5] otorgó dimensiones inéditas para el WUS UK y fue vital para el exilio chileno en ese país. Pues bien, su decisión política, apoyada en su postura respecto de lo que debía implicar la Ayuda para el Desarrollo (Hart, 1973), significó que los fondos que antes recibía el gobierno chileno se trasladaran a becas para asistir a exiliados y exiladas de ese país para que, en su posterior retorno a su patria, pudieran aportar al desarrollo de este. De esta forma, el programa administrado por el WUS UK recibió, entre 1974 y 1986, 11.188.736 libras esterlinas (WUS-UK, 1986). Con los fondos asegurados, gracias a un conjunto de factores de índole política y académica –entre ellos, que Duddle Seers[6] presidía el comité de becas–, el llamado Chilean Refugees Scholarship Programme adquirió una importante dimensión. En líneas generales, diremos que se otorgaron becas a 900 personas exiliadas de Chile para realizar estudios en universidades, politécnicos y *colleges* de todo el país en carreras de posgrados, grado y educación continua o secundaria, tal como expresa la siguiente tabla.

Tabla 1. Distribución de becas según nivel de educación por año académico (n: 900)

Año académico	Educación avanzada y grado	Educación avanzada (secundaria)	
73/74	9	3	
74/75	77	13	3
75/76	89	83	5
76/77	112	73	17
77/78	74	83	16
78/79	64	62	6
79/80	30	43	31
80/81	8	4	5
81/82	–	–	1
83/84			1
Total	473	343	84

Fuente: WUS-UK, 1986, p. 29.

Tal como expresa la tabla, observamos el momento de expansión del programa, a partir de 1974, cuando se recibieron los fondos públicos y un mayor número de becas otorgadas para realizar estudios de posgrados, sobre todo en los primeros años de este. Sin embargo, se observa un crecimiento año a año de becas para estudios de grado y de educación avanzada y no avanzada (secundaria o de formación técnica). Este cambio tiene varias explicaciones, entre ellas la lógica del campo universitario británico, el conocimiento del idioma, como otros factores de índole académica, política y humanitaria que atravesaron al programa de becas.

Pues, el Chilean Refugees Scholarship Programme no estuvo librado de tensiones entre los criterios académicos y humanitarios y recibió presiones por parte de la comunidad chilena y británica, de sectores políticos, de organismos y militantes de DD. HH., entre otros, para flexibilizar los criterios de otorgamiento de becas (por ejemplo, el tópico del desarrollo), sobre todo cuando, a partir del decreto ley 504, de 1975, la dictadura chilena posibilitaba conmutar la cárcel por el extrañamiento (decreto ley 504, 1975). Ante esta situación, con una carta de permiso para entrar a un país, se lograba salir de la cárcel. La beca se convirtió en un mecanismo de salida de Chile, por lo que se articularon acciones con el Comité Pro Paz (luego Vicaría de la Solidaridad), con la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC) y con otras organizaciones de DD. HH. con el fin de facilitar los trámites legales.

En relación con los resultados del programa, en términos académicos, de 900 becarias y becarios, 574 terminaron sus estudios (64 %). El reporte del WUS UK de 1986 advierte que quienes iniciaron estudios de menor jerarquía presentaron mayores dificultades para titularse, a diferencia de estudiantes de posgrado (WUS UK, 1986). Además de las diferencias entre el sistema universitario británico y el sistema chileno, el conocimiento del inglés fue uno de los principales obstáculos, a lo que debemos sumar la difícil situación de estudiar luego de haber atravesado situaciones de extrema violencia.

Si bien hemos sintetizado las acciones principales de este programa administrado por el WUS UK, debemos aclarar que, en las primeras tareas de preselección para el otorgamiento de becas, jugaron un rol fundamental el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

(FLACSO) –en distintos momentos del programa– y que, a lo largo de los años de funcionamiento, se articularon acciones con diferentes organizaciones de América Latina y de Europa.

Ahora bien, a los fines de nuestros objetivos, nos interesa destacar el proceso de expansión por América Latina que se generó en el WUS a partir, principalmente, del caso chileno. Esta organización internacional fue conocida en la región como Servicio Universitario Mundial (SUM) y, si bien desde 1960 había tenido cierta presencia en algunos países del continente, en los años setenta del siglo pasado extendió sus acciones en América Latina para fomentar programas de educación para personas en situación de refugio y programas de retorno a América Latina y de fortalecimiento de la democracia en los países atravesados por las dictaduras, entre otras líneas de trabajo.

El Servicio Universitario Mundial

El WUS UK, al instrumentar su programa que incluía, además, un programa de retorno a Chile o la región latinoamericana, financió viajes a sus integrantes para establecer contactos y generar diagnósticos sobre la situación en términos de DD. HH. Estas tareas del WUS UK dieron el puntapié inicial para la instalación de comités nacionales de la organización internacional en distintos países de la región. Una cifra no menor es que entre 1976 y 1979 se establecieron en América Latina diez comités nacionales del WUS o SUM, tal como se lo nombró en varios países. Hacia 1990 se contabilizaban 16 comités nacionales del SUM en América Latina y el Caribe.

En este proceso de expansión de la organización, se fueron incorporando intelectuales y activistas de la región; situación que fue cambiando el perfil del SUM, antes ligado a otros continentes y a otras emergencias. Entre los principales tópicos a los que apuntó el SUM, se destacó la asistencia educativa de sectores afectados por las dictaduras o crisis políticas, el fomento de cierta idea de desarrollo, la defensa de los DD. HH. y la lucha por la restauración de la democracia –sobre todo en los años setenta–. En términos financieros, esta ONG recibió aportes de la Agencia Sueca Internacional de Cooperación al Desarrollo (SIDA, por sus siglas en inglés) y, en menor volumen, del Departamento Finlandés para la Cooperación Internacional al Desarrollo (FINNIDA), del Ministerio de Asuntos Exteriores de

Dinamarca (DANIDA), del Ministerio de Asuntos Exteriores (Países Bajos), de UNICEF, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de la Fundación Ford.

El exilio chileno en Mendoza y la asistencia del Servicio Universitario Mundial

Tal como hemos adelantado, nuestro posicionamiento teórico respecto del exilio como fenómeno transnacional y complejo, que considera que una misma comunidad nacional experimenta múltiples formas de exilio y de retorno, nos invita a analizar el caso del exilio chileno en Mendoza, Argentina, y el rol del SUM ante esta situación.

Pues bien, el exilio chileno en Mendoza tuvo otras características a las registradas en el Reino Unido. En los párrafos precedentes, mostramos cómo el SUM se expandió en América Latina asistiendo a víctimas de las dictaduras militares y que su accionar no estuvo ajeno a lo que estaba ocurriendo en tierras mendocinas. Sin embargo, las dimensiones de la asistencia y el perfil de quienes recibieron la ayuda fueron radicalmente diferentes a lo sucedido en el Reino Unido.

La provincia de Mendoza comparte con Chile la frontera, y este no es un dato menor a la hora de historizar los procesos de exilios o migraciones entre ambos espacios. El trabajo de Alejandro Paredes recupera distintas etapas de exilios chilenos a la provincia de Mendoza, que datan del siglo XIX. Sin embargo, hasta 1973 no se habían registrado cifras como aquellas que se generaron a partir de la dictadura militar chilena; pues ese año mismo año ingresaron a Mendoza más de 30 mil personas provenientes de Chile producto de la situación política (Paredes, 2005, 2007). Estas cifras se fueron incrementando e, incluso, en los años ochenta hubo una nueva oleada de exilios, producto de la persecución en Chile de estudiantes de escuelas secundarias y universidades y militantes de distintas poblaciones del país.

En Mendoza, la asistencia a quienes obtuvieron el estatus de refugiado otorgado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) estuvo a cargo del Comité Ecuménico de Acción Social (CEAS). Fue precisamente a través del CEAS como el SUM intervino en la provincia de Mendoza. En Argentina, hacia mediados de los años ochenta, ya en el período democrático de ese

país, el comité del SUM, bajo la conducción de Jorge Taiana, comenzó a realizar alianzas con organizaciones locales e internacionales para fomentar su política de asistencia.

Debemos resaltar que, entre ambas organizaciones (SUM y CEAS), existía una fuerte ligazón a partir del ecumenismo y generaron alianzas coyunturales y redes de apoyo locales e internacionales (Keck y Sikkink, 1998) para lograr la asistencia a la comunidad chilena en el exilio.

La ayuda que otorgó el SUM vía CEAS en Mendoza estuvo atravesada por diferentes criterios –humanitarios, políticos, académicos, éticos-religiosos–, y atendió a una población con perfiles sociales distintos a la situación planteada en el Reino Unido. Si bien en Mendoza quienes se exiliaron no tenían problemas vinculados a la lengua –caso contrastante con el caso británico–, las condiciones de vida no siempre eran las óptimas, más aún para realizar tareas académicas.

Entre 1985 y 1987, pudimos localizar 48 solicitudes de becas al SUM, a través del CEAS. Estas cifras muestran lo limitado del programa en comparación con el caso analizado en el Reino Unido. Nuestro trabajo etnográfico sobre 15 casos, a partir de los legajos que contienen las solicitudes de pedido de becas al SUM (Bayle y Paredes, 2022), nos permite afirmar que quienes recibieron beca del SUM portaban experiencias previas de militancias sociales, religiosas, políticas, barriales o de movimientos de DD. HH. en Chile. Es decir, poseían capital militante, entendido como un saber hacer aprendido en instancias de luchas políticas, partidarias y no partidarias (Matonti y Poupeau, 2004; Poupeau, 2007). Esto no difiere de la mayoría de quienes salieron al exilio a diferentes latitudes. En términos educativos, objeto de este trabajo, diremos que las becas de SUM fueron, principalmente, adjudicadas para realizar estudios técnicos o formación en oficios y orientadas a sectores con escaso capital social, económico y académico, a diferencia de quienes recibieron las becas en el Reino Unido, donde, en términos porcentuales, y, principalmente, en los primeros años de la dictadura, los estudios de posgrado tuvieron mayor presencia.

Las diferencias se explican por varios factores: entre ellos, podemos atribuirlas a los capitales sociales y académicos de quienes se exiliaron en cada espacio de recepción y a las posibilidades de generar

los contactos necesarios para gestionar la salida del país; también, en los espacios de acogida, al financiamiento recibido por las organizaciones que asistieron y a los contextos políticos en donde sucedieron cada uno de estos procesos. Recordemos que en Argentina en 1976 comenzó una de las dictaduras militares más cruentas de su historia política y, si bien los casos analizados se dieron en el período democrático –en la segunda mitad de los años 80–, las condiciones para la recepción de otras comunidades en situación de exilio no eran óptimas, por razones económicas, entre otras. A diferencia del Reino Unido, que desde 1974 recibió fondos públicos de más de 11 millones de libras esterlinas para administrar un programa sistemático de becas.

Respecto de las becas otorgadas por el SUM en Mendoza, consideramos que, entre los distintos criterios para el otorgamiento, primó el humanitario y, para la gran mayoría, la experiencia del exilio significó una instancia de movilidad social descendente. En el caso británico, el criterio humanitario nunca estuvo ausente por las características mismas del programa, pero, en sus primeros años, fueron el capital académico y, en cierta medida, el social los que ocuparon una mayor presencia. Tal como ya explicitamos, fueron las tensiones que atravesaron al programa las que fueron imponiendo el criterio de necesidad social (humanitario).

Palabras finales

En este trabajo abordamos dos experiencias exiliares que una misma comunidad, la chilena, vivenció a partir de la dictadura militar que comenzó en 1973, en dos contextos radicalmente distintos. En primer lugar, nos posicionamos en relación con la categoría de exilio, entendida en términos transnacionales, y atendiendo a las múltiples complejidades que atraviesan a este fenómeno. Rechazamos la idea de suscribirlo a experiencias singulares, que no atiendan a las múltiples aristas y a la multicausalidad del proceso. Consideramos, por estos motivos, que una misma comunidad nacional puede vivenciar distintas formas de exilios y retornos en función de un conjunto de variables.

En segundo término, nos detuvimos en cuestiones de orden metodológico; por un lado, advertimos la complejidad que presenta el

estudio objetivo de nuestro pasado reciente, cuyas consecuencias siguen actuando en el corazón de las memorias individuales y colectivas. A lo anterior, sumamos una reflexión en torno a las fuentes de investigación de nuestro objeto de estudio, para señalar que la construcción de este implicó un periplo que fue cambiando en función del trabajo en archivos documentales, que propiciaron el armado de nuevos esquemas y de renovadas preguntas de investigación. Reflexionamos, asimismo, en lo engorroso de la identificación de informantes claves, a raíz, también, de varias causas; por ejemplo, los distintos artefactos discursivos que generan estereotipos sobre quienes salieron al exilio y que producen una jerarquización sobre las víctimas de la dictadura. Esto dificultó el acercamiento o la identificación de quienes recibieron, en este caso, la beca del WUS UK. A esto agregamos la dificultad en la localización de ciertos documentos, en ocasiones descartados por la situación de emergencia, o resguardados en distintos espacios geográficos.

A partir de estos señalamientos, nos adentramos en los casos analizados. Profundizamos en el exilio chileno en tierras británicas; particularmente en el accionar de una ONG, el WUS UK, que, con fondos públicos, administró un programa de becas para que 900 chilenas y chilenos realizaran estudios en diferentes instituciones del Reino Unido. Sintéticamente, analizamos las razones políticas, académicas y humanitarias que dieron origen a dicho programa y las tensiones que lo atravesaron. En particular, focalizamos en cuestiones educativas, y mostramos cómo en este programa tuvieron mayor presencia los estudios de posgrado.

Finalmente, observamos el accionar de esta misma organización que se conoció como SUM, en la provincia de Mendoza. En ambos espacios, la organización articuló redes de apoyo con organizaciones locales e internacionales. En el caso de Mendoza, trabajó a través del CEAS, encargado de la asistencia de quienes venían de Chile y obtenían el estatus de refugiado, en términos de ACNUR. Analizando las asignaciones de becas, podemos señalar que estas estuvieron destinadas, principalmente, al estudio de oficios o saberes técnicos, no siempre vinculados con las trayectorias educativas previas de quienes adquirían la beca. Se trató de una asistencia numéricamente menor, mínima en relación con el programa analizado en el Reino Unido. El trabajo comparativo nos mostró las razones financieras, políticas y

ligadas a los capitales previos que portaban quienes se exiliaron en cada espacio, que explican estas diferencias.

En definitiva, con este trabajo quisimos mostrar la multiplicidad de formas que adquieren las experiencias de exilio, lo que implica la necesidad de la no reducción del estudio al solo focalizar en la comunidad que sale al exilio, sino también en los espacios de acogida y en los grupos que asistieron a las comunidades en emergencia. En estos distintos espacios, es primordial atender a la heterogeneidad de las experiencias y de los capitales sociales, económicos, políticos, académicos, entre otros, que explican formas distintas de vivenciar los exilios y los retornos.

Bibliografía

Allende, Salvador (1973). "Último discurso, Radio Magallanes", en Garcés, Mario (2020). *La Unidad Popular y la Revolución en Chile*. LOM: Santiago de Chile.

Bayle, Paola Adriana (2010). *La diáspora de una población calificada: el exilio académico chileno en el Reino Unido*. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Bayle, Paola Adriana (2019). "El exilio como fenómeno transnacional. Marcas del exilio chileno en intelectuales del Reino Unido. Latin American Bureau (1977-2019)", en *Intellèctus*, año XVIII, n.º 2, pp. 163-185, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Bayle, Paola Adriana y Paredes, Alejandro (2022). "Asistencia educativa y exilio. Las acciones conjuntas entre el Comité Ecuménico de Acción Social (CEAS) y el Servicio Universitario Mundial (SUM) hacia la comunidad chilena refugiada en Mendoza, en *RevII–E – Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, n.º 19, pp. 51-65.

Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada y aprobada por Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Disponible en t.ly/47Yn.

Gómez de Silva, Guido (2006). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica: México.

Hart, Judith (1973). *Aid and Liberation, A socialist study of aid politics*. The Garden City Press: Gran Bretaña.

Jedlicki, Fanny (2007). “De l´exile heroique a l´illégitimité du retornado. Les retours des familes de réfugiés chiliens en France”, en *Anuario de Estudios Americanos*, n.º 64, enero-junio, pp. 87-110, Sevilla.

Jensen, Silvina (2011). “Exilio e Historia Reciente. Avances y perspectivas de un campo en construcción”, en *Aletheia*, vol. 1, n.º 2, pp. 1-21. Disponible en t.ly/Lijk.

Joly, Daniele (1987). “Britain and its Refugees: The case of Chileans”, en *Migration*, vol. 1, n.º 1, pp. 91-108, julio.

Joly, Daniele (1996). *Haven or Hell: Asylum Policy and Refugees in Europe*. MacMillan: Oxford.

Kay, Diana (1987). *Chileans in Exile. Private Struggles, Public Lives*. Macmil lan: Londres.

Keck, Margaret y Sikkink, Kathryn (1998). *Activist beyond borders: advocacy networks in international politics*. Cornell University Press: Nueva York.

Lastra, María Soledad (2016). *Volver del exilio Historia comparada de las políticas de recepción en las posdictaduras de la Argentina y Uruguay (1983-1989)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad Nacional de Misiones.

Lastra, María Soledad y Peñaloza Palma, Carla (2016). “Asilos en dictaduras: chilenos en la embajada argentina”, en *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 24, n.º 48, pp. 83-109, Flacso, México. Disponible en t.ly/IIrz.

Matonti, Frédérique y Poupeu, Franck (2004). “Le capital militant. Essai de définition”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 155, pp. 5-12, diciembre, París, SEUIL.

Ministerio de Justicia, decreto ley 504 (1975). “Reglamente solicitud de conmutaciones de penas impuestas por tribunales militares”. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Montupil, Fernando (dir.) (1993). *Exilio, Derechos Humanos y Democracia, El Exilio Chileno en Europa*. Coordinación Europea de Comites Pro Retorno: Santiago de Chile.

Noranbuema, Carmen (2000). “Exilio y retorno. Chile 1973-1994”, en Garcés, M. y otros (comps.). *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo xix*. LOM Ediciones: Santiago de Chile.

Paredes, Alejandro (2005). “La inmigración limítrofe en Argentina y Chile (1869-1980)”, en Lacoste, Pablo (comp.). *Argentina, Chile y sus vecinos (1810-2000). Las Relaciones Internacionales en el Cono Sur* (pp.19-54). Caviar Bleu Universidad Arturo Prat: Iquique.

Paredes, Alejandro (2007). “Santiago de Chile y Mendoza, Argentina: La red social que apoyó a exiliados chilenos (1973-1976)”, en *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, vol 13, n.º 4. Disponible en t.ly/1l4u.

Pozo, José del (2006). *Exiliados, emigrados y retornados chilenos en Europa y América 1973-2004*. RIL: Santiago de Chile.

Rebolledo, Loreto (2006). *Memorias del Desarraigo, Testimonios de exilios y retorno de hombres y mujeres de Chile*. Catalonia: Santiago de Chile.

Roniger, Luis (2016). “Exilio, teoría sociopolítica y enfoques transnacionales”, en *Migraciones y exilios*, n.º 16, pp. 33-56.

Yankelevich, Pablo (2016). “Los exilios en el pasado reciente sudamericano”, en *Migraciones y Exilios*, n.º 16, pp. 11-31.

Yankelevich, Pablo y Jensen, Silvina (2007). *Exilios. Destinos y experiencias bajo la dictadura militar*. Ed. Libros del Zorzal.

WUS UK, A Study in Exile (1986). A *report on the WUS UK, Chilean Refugee scholarship programme*. Londres.

1. Universidad Nacional de Cuyo-CONICET (Argentina). Correo electrónico: paolabayle@gmail.com.
2. Esta sección deriva de trabajos previos, como la tesis doctoral defendida en la Universidad Nacional de Cuyo en 2010 con el título *La diáspora de una población calificada: el exilio académico chileno en el Reino Unido* (Bayle, 2010).
3. Hacia 1990 la Oficina Nacional del Retorno de Chile afirmaba que la cifra de exiliados representaba cerca de 200 mil personas. Este número se aproxima a lo planteado por la Vicaría de la Solidaridad de Chile, que contempló el número de 260 mil (Rebolledo, 2006). Carmen Norambuena (2000) destaca que la cifra ascendió a 408 mil, mientras que hay quienes afirman que más de un millón de chilenos dejaron el país, si consideramos, además, a las víctimas del modelo económico implementado por la dictadura (Montupil *et al.*, 1993).
4. El WUS era una organización internacional no gubernamental cuyos objetivos estuvieron vinculados a tres áreas: educación, desarrollo y derechos humanos. Fue creada en 1920 bajo el nombre de World Student Christian Federation; luego cambió por European Student Relief, para poner énfasis en que su ayuda estaba destinada a estudiantes en emergencia por la Primera Guerra Mundial. Durante el período de la Segunda Guerra Mundial, adoptó otra designación: International Student Service (ISS). Por entonces, ISS ayudó a que cientos de exprisioneros de guerra continuaran sus estudios y aportó a la reconstrucción de las universidades afectadas por la contienda internacional. Durante este período, y desde su creación, esta organización había centralizado su ayuda en los países europeos. Al comenzar los años cincuenta, adoptó el nombre de WUS y el foco de su atención pasaron a ser otros continentes: Asia, África y, en los años setenta, América Latina.

5. Judith Hart había tenido un vínculo político estrecho con el presidente Salvador Allende y una postura firme respecto a lo que significaba la Ayuda para el Desarrollo. El caso chileno ocupó un lugar especial en la política del ministerio a su cargo, ya que supo justificar que, en Chile, bajo dictadura, no estaban dadas las condiciones políticas para recibir fondos en concepto de Ayuda para el Desarrollo, teniendo en cuenta que Pinochet estaba desmantelando políticas ligadas a la reforma agraria o a la capacitación de trabajadores.
6. Seers portaba estrechos vínculos académicos con Chile y era considerado uno de los padres fundadores del ministerio. Fue uno de los responsables de la creación del Instituto de Estudios del Desarrollo (IDS) de la Universidad de Sussex y, por su trayectoria, era un respetado intelectual con suficientes credenciales sobre cuestiones del desarrollo.

La infancia chilena exiliada en Mendoza asistida por el Comité Ecuménico de Acción Social y las dificultades en su educación

Alejandro Paredes[1]

Introducción

Este trabajo analizará el apoyo que recibió la niñez chilena exiliada en Mendoza entre 1973 y 1989 para continuar con sus estudios formales. Este apoyo varió entre organizaciones de la sociedad civil, principalmente del Comité Ecuménico de Acción Social (CEAS) y del Estado argentino en los momentos en que hubo afinidad ideológica con la colectividad exiliada.

Si bien las investigaciones sobre poblaciones exiliadas son abundantes, la mayoría de ellas lo han hecho centrándose en características grupales como nacionalidad, religión practicada o militancias. Sin embargo, el análisis según características individuales (como las vivencias del exilio según el género o la edad al interior de esos colectivos exiliados o comparando distintos grupos) es mucho menor.

Con respecto a la niñez exiliada, pueden encontrarse muchas investigaciones centradas en lo que sucedió durante la guerra civil española, cuando grupos de niñas y niños sufrieron el exilio separados de sus familias y fueron socorridos por instituciones internacionales (Alted Vigil, 2005; Alted Vigil, González y Millán, 2003; Carballés, 2013; Limonero, 2007; Mülberger, 2014; Rico, 2018; entre otros). Muy diferente fue la situación del exilio infantil sudamericano, que fue parte casi exclusivamente de exilios familiares. Esto puede corroborarse al consultar la bibliografía sobre el exilio de la infancia argentina (Alberione, 2018; Casal, 2015, 2018; González de Oleaga,

Meloni González y Saiegh Dorín, 2016; entre otros), brasileña (Costa y Castro, 2015; Paiva, 2006), colombiana (González y Bedmar, 2012; Moreno, Cediel y Herrera, 2016; Tingo Proaño, 2014, 2015), paraguaya (Cossi, 2013), uruguaya (Norandi, 2012, 2020) o de estudios comparativos según el país de expulsión o el de acogida del exilio infantil, como lo fueron México, Cuba, España o Francia (Chmiel, 2018; Dutrénit Bielous, 2015; Falcón, 2014; Fonseca, 2020; López, 2019).

Este trabajo se centrará en el exilio infantil chileno en Mendoza y sus vicisitudes para transitar sus estudios formales en este penoso contexto. Por esta razón, el escrito pretende ser un aporte a trabajos ya existentes sobre el exilio infantil chileno (como los de Acuña, 2001; Becerra, 2017; Pinto Luna, 2012; Palacios y Pinto, 2017; Rebolledo, 2006; Vergara, 2018; Pardo Almaza, 2019; entre otros), y en particular a los de Casola (2016, 2018, 2021) que estudian al exilio infantil chileno en Argentina.

Para ello, en primer lugar, explicitaremos algunas decisiones metodológicas que fueron tomadas para indagar en el pasado infantil y luego examinaremos los distintos escenarios que transitó la niñez chilena exiliada en Mendoza, para culminar analizando los obstáculos presentes en los procesos educativos de la población infantil chilena exiliada en Mendoza.

Algunas aclaraciones sobre el abordaje metodológico al exilio infantil en Mendoza

Hace tiempo que se ha abandonado la ilusión de la creación de una historia inmaculada, neutral, que lograra imponer una única reconstrucción de los sucesos del pasado. Las investigaciones históricas deben enfrentarse a numerosos sesgos que nosotros hemos organizado en cuatro niveles:

1. Los sesgos de las fuentes de la época.
2. Los sesgos de las y los historiadores que reconstruyen el pasado.
3. Los sesgos propios de las metodologías utilizadas en la reconstrucción histórica.
4. Nuestros sesgos al leer desde el presente a los textos históricos.

Con respecto al primero, debe recordarse que, a las fuentes del

periodo analizado, en la mayoría de los casos, se les hace preguntas distintas a los objetivos para que fueron construidas. Además, estas fuentes reflejan las limitaciones de las personas que las construyeron y son permeables a las ideologías de la época (por ejemplo, adhesiones religiosas, el imperialismo, el racismo o el patriarcado, por mencionar algunos) que ocultan o enfatizan algunos eventos o personajes.

En segundo lugar, debemos pensar en los sesgos de las y los historiadores, que también habitan las ideologías de su periodo y así dan origen a relatos históricos que legitiman ciertas cosmovisiones. Esto ha generado, por ejemplo, una historiografía imperialista (Cano, 2008), aunque también fácilmente podemos pensar en otros adjetivos para cuestionar las historiografías según las ideologías que, conscientemente o no, eran naturalizadas por sus autores. De este modo, el quehacer histórico puede problematizarse a partir de pensar la existencia de una historiografía católica, otra historiografía eurocéntrica, nacionalista, patriarcal, *etc.*

El tercer nivel de sesgos son los inherentes a las herramientas metodológicas utilizadas para el análisis del pasado. De esta manera, optar por fuentes estadísticas nos llevará a plantear hipótesis muy distintas de si tomamos un enfoque cualitativo. El resultado sería diferente asimismo si se parte de una perspectiva estructural o, por el contrario, de una mirada microsocial, de algún momento histórico.

Finalmente, como lectores de los eventos del pasado, también tenemos nuestros sesgos haciéndole preguntas al texto histórico desde un presente distinto al de la escritura (algunos con mayor lejanía que otros, según el texto). Es aquí donde entra en juego la subjetividad del lector, pero también las identidades colectivas, o el rol del poder, posicionando a ese texto como crítica o veladura de lo socialmente establecido al momento de la lectura.

Asumir estos cuatro niveles de pensar los sesgos no implica caer en un escepticismo relativista, sino más bien problematizar al pasado desde el doble sentido que plantea Dominick LaCapra (2006): no solo discutir al proceso histórico, sino también a los intentos historiográficos para dar cuenta de ellos. Esto permite girar desde percepciones subjetivas hacia posiciones de mayor vigilancia epistemológica brindadas por la disciplina de la historia.

Frente a ello nos planteamos cómo ha sido visto al exilio infantil desde la historiografía encontrada. Pablo Yankelevich (2016) afirma

que aún son proporcionalmente pocas las publicaciones sobre el exilio infantil con respecto al exilio latinoamericano en general. Así como en España se referían a esta población como los "niños de la guerra", en muchos de los trabajos del Cono Sur se usaron los términos de "hijos exiliados" o "hijos del exilio", enfatizando cómo, en la mayoría de los casos, se trata de migraciones familiares. Sin duda, el modo de nombrar el fenómeno es un síntoma de cómo se aborda. Así, por ejemplo, "niños de la guerra" esconde al victimario, mientras que "hijos exiliados" o "hijos del exilio" presuponen que la militancia política solo era desarrollada por sus padres: son hijos de militantes que debieron exiliarse con ellos. Sin embargo, esta idea oculta la militancia de las personas menores de 18 años que huyeron por sus actividades en centros de estudiantes, organizaciones barriales, actividades religiosas, partidos políticos e incluso sindicatos (Paredes, 2022). Frente a ello, nos parece más pertinente el concepto de "exilio infantil", ya que incluye a hijos e hijas de exiliados políticos, pero también a personas menores de edad que fueron perseguidas por su accionar político.

Otro aspecto es cómo acceder al pasado de la niñez. Según el acceso a fuentes primarias, se puede pensar en tres opciones: tomar recuerdos sobre la niñez (por ejemplo, en entrevistas o biografías), acceder a la voz de la niñez (como cartas o dibujos infantiles de época) o analizar interpretaciones sobre la niñez de adultos de la época (crónicas, informes educativos, entre otros).

En la primera fuente mencionada, trabajar a partir de recuerdos *sobre* la niñez de personas adultas con herramientas como las entrevistas o las autobiografías permite acceder a datos no recolectados en su momento, pero tiene como desventaja los sesgos en la información fruto de la influencia del presente en la interpretación de hechos del pasado. Es decir, es una reflexión de un adulto sobre su niñez.

La segunda alternativa es tomar la *voz* de la niñez a partir de fuentes primarias de la época como fotos, cuadernos escolares, filmaciones, cartas y dibujos realizados por niñas y niños. La ventaja de esta opción es que son discursos sincrónicos de la niñez en ese momento, mientras que las desventajas tienen que ver con la dificultad de acceder a esas fuentes y con las condiciones de su conservación.

Finalmente, otra estrategia es acceder a la voz de la niñez, pero *mediada* por adultos de la época, utilizando informes psicológicos y sociales y otros documentos institucionales, como por ejemplo los escolares, que relatan comportamientos y actitudes de niñas y niños en ese periodo. La ventaja de esto es que también son relatos sincrónicos, mientras que la desventaja es la mediación adulta, que genera sesgos adultocéntricos.

En esta investigación, las fuentes primarias utilizadas fueron el archivo del Comité Ecuménico de Acción Social (de ahora en más, ACEAS), que contiene 2.505 legajos de 6.762 personas exiliadas en Mendoza que habían obtenido el estatus de refugiado político por ACNUR, el archivo de la Comisión Católica Argentina de Inmigración (de ahora en más, ACCAI), que ayudaba principalmente a inmigrantes económicos chilenos, y se realizó una entrevista a un militante del partido comunista chileno que llegó a Mendoza con 17 años. En los archivos fue posible rastrear la voz de la niñez a través de cartas escritas por ellos en ese periodo, también apareció la voz mediada por adultos en informes psicosociales y relatos de adultos sobre su exilio infantil cuando realizaron un relato biográfico para obtener ayuda para volver a Chile en la década de 1990 en el marco del programa de retorno. Es decir que se pudo acceder en algunos casos a la voz de la niñez a partir de cartas escritas por niños y niñas exiliados en Mendoza, a su voz mediada (principalmente informes psicológicos, cartas de padres y madres) y finalmente al recuerdo de adultos sobre su exilio infantil en Mendoza.

Los escenarios que transitó la niñez chilena exiliada en Mendoza

El exilio chileno en Mendoza adquirió características particulares ya que, por un lado, esta ciudad es la cuarta en importancia en Argentina y, por el otro, está muy cercana al valle central chileno donde se encuentra la capital de ese país. El tránsito poblacional entre Mendoza y Santiago de Chile fue constante desde la fundación de ambas ciudades, generando redes económicas y entrelazamientos familiares transcordilleranos. Todo esto hizo que, frente al golpe cívico-militar que derrocó a Salvador Allende, Mendoza fuera una de las principales receptoras del exilio chileno.

La recepción de las personas exiliadas varió según el modo en que

lograron llegar y el contexto político provincial y nacional al momento de la llegada. Se podrían pensar en tres circuitos principales que favorecieron la llegada de personas exiliadas desde Chile. El más importante es el que favoreció el Comité Ecuménico de Acción Social (CEAS), que fue creado por iglesias cristianas mendocinas que se contactaron con sus pares chilenas para acordar los modos en que las personas se desplazarían y la asistencia mínima que recibirían en Mendoza. El CEAS consiguió colaboración económica de ACNUR, que es la Agencia de la ONU para las Personas Refugiadas, y del Consejo Mundial de Iglesias. Gracias a estos aportes, se pudo pagar a profesionales y a hoteles para alojar a las personas refugiadas y asistirlas en las necesidades de comida, salud y educación. ACNUR, además, dio apoyo jurídico y permitió que las personas asistidas fueran reconocidas como refugiados políticos por ACNUR, lo que era una protección legal para las personas asistidas, como también para el personal que trabajaba en el CEAS. El segundo circuito es el desarrollado por los partidos comunistas de Chile y Argentina, que ayudaron a sus camaradas a llegar a Mendoza de modo clandestino, sin documentación o con documentación falsa. Se alojaron en casas de militantes mendocinos que los ayudaron a conseguir trabajo o a asistirlos. Por último, el tercer circuito es la gran cadena migratoria compuesta por los expulsados a causa de las medidas económicas neoliberales aplicadas por el gobierno del general Augusto Pinochet. El crecimiento de migrantes económicos chilenos en esos años permitió a las personas exiliadas ingresar a Mendoza de modo inadvertido, aunque también no fueron pocas las personas que cruzaron la cordillera en mula o caminando por pasos alternativos donde no hay controles de aduana. En su mayoría, este grupo se estableció en barrios urbano-marginales del Gran Mendoza, sin documentación legal que les permitiera su residencia. Las personas exiliadas del segundo y tercer circuito, en general, no se acercaron al CEAS por desconfianza o por desconocimiento.

A su vez, la dinámica de estos tres circuitos de llegada y asistencia al exilio varió según los cambios políticos argentinos, que en esos años fueron vertiginosos. Es así que, entre 1973 y 1975, con el retorno del peronismo al gobierno argentino, la comunidad exiliada fue apoyada desde el sector estatal. Es en este periodo en que nació el CEAS, en tanto que el entonces presidente Juan D. Perón criticó

duramente el golpe cívico-militar contra S. Allende. Sin embargo, prontamente la lucha interna en el peronismo impuso al sector más conservador y, a partir de 1975, la solidaridad al exilio fue menor. En Mendoza fue destituido el gobernador Martínez-Baca, que era parte del ala progresista del peronismo, y grupos paramilitares comenzaron a hostigar a los hoteles en que estaba alojada la población exiliada chilena.

Luego del golpe cívico-militar argentino de 1976, crecieron los obstáculos al ingreso del exilio chileno. La junta militar impuso restricciones burocráticas que impedían la residencia definitiva. Estos fueron los decretos 1.483/76 y 1.966/77, que causaron gran inseguridad entre la comunidad chilena. Los puntos más álgidos fueron las tensiones entre Argentina y Chile por el canal de Beagle y la guerra de Malvinas. En ese contexto, el gobierno intentó, sin éxito, trasladar a la población chilena de Mendoza, ya que era una provincia limítrofe con un país en conflicto. Por otra parte, la comunidad infantil chilena exiliada en Mendoza solo podía acceder a la educación primaria y en escuelas provinciales. En tanto que a la educación secundaria solo se podía asistir con radicación definitiva de los padres o de los estudiantes. Ante ello se gestionaba la asistencia a las escuelas como alumnos oyentes, es decir, sin certificación. Un refugiado comenta su penosa situación en este periodo debido a

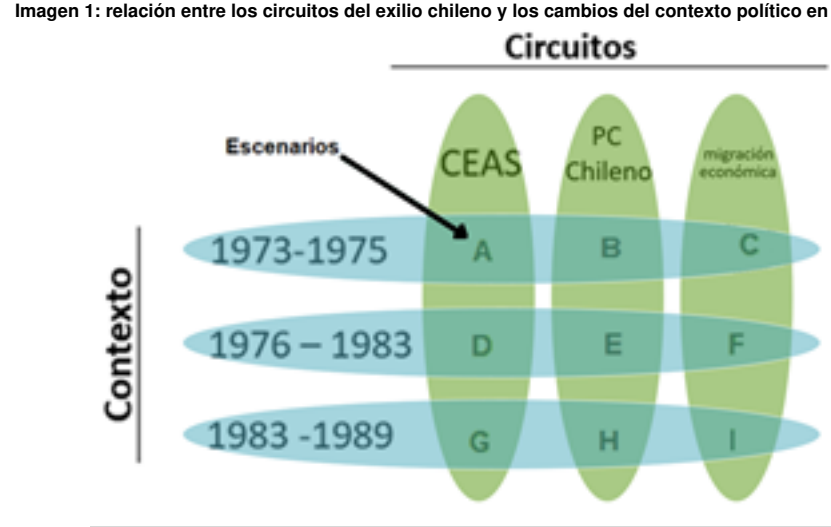
> la negativa de migraciones para autorizar permisos de trabajo a los refugiados y a todo chileno localizado en Mendoza; a la persecución racial, que […] se está dando en esta ciudad por el conocido motivo del momento político y desavenencias de carácter nacional entre nuestros países de origen (ACEAS, 13/04/78).

Posteriormente, con el regreso de la democracia a Argentina entre 1983 y 1989, la ayuda a personas chilenas exiliadas en Mendoza fue fuertemente promovida por el gobierno de Raúl Alfonsín y las organizaciones civiles. Se realizaron grandes eventos como las escuelas internacionales de verano entre 1985 y 1989 (que era una reunión anual de intelectuales chilenos exiliados, que venía realizándose en Europa) o el recital de Amnesty Internacional en 1988. Hacia fines de los ochenta, comenzó a crecer el movimiento de retorno a Chile. ACNUR facilitará este proceso con una ayuda

económica. Sin embargo, muchas personas exiliadas que habían llegado a temprana edad se sentían más argentinas que chilenas. Algo similar pasaba con las familias argentino-chilenas o las familias chilenas con hijos nacidos en Argentina. La evolución identitaria y las posibilidades de integración local de la comunidad chilena tampoco fueron homogéneas, por lo que algunos grupos decidieron volver rápidamente, en tanto otros se quedaron, y algunas familias se dividieron.

En la imagen que se muestra a continuación, se observa un entretejido entre, por un lado, los circuitos de llegada y asistencia al exilio y, por el otro, los distintos contextos políticos locales que dieron origen a diferentes escenarios en los que se transitó el exilio chileno.

Imagen 1: relación entre los circuitos del exilio chileno y los cambios del contexto político en Mendoza



Fuente: elaboración propia.

En la imagen anterior, se observan claramente nueve escenarios. Esto nos permite suponer que fue muy distinta la experiencia de exilio de una familia que llegó entre 1973 y 1975 y que fue asistida por el CEAS (es el escenario A de la imagen anterior) que la de otra familia que llegó clandestinamente y fue ayudada por el Partido Comunista argentino durante la última dictadura cívico-militar argentina (es el escenario E).

Delimitados estos distintos escenarios en los que se transitó el exilio, se pueden pensar en otros matices según las características individuales de las personas exiliadas, como, por ejemplo, las trayectorias de militancias, la edad o el género, por mencionar algunas. A continuación, se focalizará en el exilio infantil y los

desafíos que significó poder estudiar principalmente en los escenarios A, D y G de la imagen anterior. Es decir, el exilio infantil que fue asistido por el CEAS.

Las dificultades para estudiar en situación de exilio

Al estrés familiar durante la persecución de algunos de sus miembros en Chile, le siguieron las dificultades para establecerse en Mendoza, que incluían vivir en condiciones inadecuadas, como hacinamiento en los hoteles, la precariedad de las casas construidas con deshechos, desempleo y vulnerabilidad legal y económica, entre otras vicisitudes. En ocasiones, algunos de sus miembros presentaban secuelas que iban desde cuadros gastrointestinales y angustias periódicas por estrés, hasta problemas físicos causados por torturas sufridas en Chile (ACEAS, 1978).

El CEAS, con dinero de ACNUR, llegó a alquilar hasta 18 hoteles de modo simultáneo, en los que se ubicaba a una familia por habitación para maximizar su capacidad. Como resultado, las niñas y los niños no tenían espacio para estudiar. Un ejemplo es el hotel Marconi, con dos habitaciones que alojaban a familias con cinco menores de 18 años en cada una de ellas, en tanto que en todo el hotel había 31 infantes, unos tres por dormitorio, en promedio (ACEAS, 1976). Otro problema recurrente de la infancia exiliada chilena fue la desnutrición (ACEAS, S/F b). En 1978, por ejemplo, el CEAS atendió cerca de 15 casos mensuales de niños y niñas con desnutrición. También fueron recurrentes los casos de agresividad, trastornos de conducta en la escuela y enuresis (ACEAS, 19/11/84; dic/84 y S/F b). Las niñas y los niños alojados en los hoteles recibieron mayor cuidado en la administración de dietas especiales frente a enfermedades, pero en contrapartida, debido al hacinamiento, se contagiaban más que los que vivían en casas alquiladas (ACEAS, 15/06/76; 15/02/78). Por esto, el estado de salud general de las familias mejoró al dejar los hoteles (ACEAS, 1977). Entre las situaciones más complejas, pueden mencionarse el caso de un niño con problemas sicóticos con posibilidad de deterioro cerebral causado por conflictos familiares intensos (ACEAS, 1978), el de una familia chilena con cinco niños que debieron ser internados por un grave estado de desnutrición (ACEAS, legajo 01-1174), y el de otra familia con tres hijos con problemas

serios de diarrea (ACEAS, legajo 30-1725).

Además de las graves condiciones de exilio, también dificultaban el acceso a la educación los innumerables obstáculos que impuso el gobierno argentino a partir del golpe cívico-militar de 1976. Su estrategia fue, principalmente, imponer cada vez mayores restricciones burocráticas, que impedían la residencia permanente y, por lo tanto, la adquisición de derechos básicos como el acceso a la educación, la salud y el trabajo. Esto se agudizó aún más en 1978, con el aumento de los conflictos limítrofes entre Argentina y Chile, lo que provocó varias medidas en contra de la comunidad chilena que vivía en el país. A pesar de que el gobierno argentino afirmó que respetaría los derechos básicos de esta colectividad, los hospitales y centros de salud estatales solo atendían a extranjeros con radicación definitiva, previo pago de aranceles (ACEAS, 15/02/78; 25/10/78 y nota 304/78). Esto complicó la ayuda a los enfermos que en general no podían pagarse atención privada (ACEAS, S/F a). En tanto que la niñez exiliada solo tenía acceso a la educación primaria y en las escuelas provinciales (ACEAS, 15/2/78). La educación secundaria estaba condicionada a los extranjeros con radicación definitiva o a los hijos de exiliados censados en los decretos 1.483/76 y 1.966/77 y que habían resultado positivos (ACEAS, 12/1/78). En agosto de 1978, en un comunicado, el Concejo de Refugiados Políticos de Mendoza afirmó: "… Se impone la violencia cuando nuestros hijos no son recibidos en las escuelas, por no contar con la documentación necesaria" (ACEAS, 27/08/78).

La única opción para quienes carecían de los papeles exigidos era ser aceptados en las escuelas, pero como oyentes (ACEAS, S/F b)[2]. Era difícil estudiar en un contexto tan adverso; un refugiado, padre de cuatro hijos, explicaba:

> … los dos niños mayores uno de 16 años, otro de 14 años, me pidieron llorando que no podían seguir estudiando, uno en la secundaria y el otro en la primaria, me dicen que no pueden concentrarse en el estudio, pues ellos saben perfectamente la situación en que vivimos y les afectó (ACEAS, legajo 30-780).

Por situaciones como esta, el CEAS ayudó en la inserción escolar. En diciembre de 1973, creó la guardería y jardín de infantes Maripositas como salida a la situación de encierro en los hoteles. El

jardín comenzó con 15 niños y niñas, pero hacia 1977 ya asistían 118, atendidos por seis maestras, dos niñeras y dos mamás chilenas y contaba con transporte escolar (Verhoeven, 2/05/77). En 1976, el CEAS también comenzó a dar clases de apoyo escolar dictadas por refugiados que compartían los hoteles (ACEAS, 15/06/76). Como resultado, la mayoría de la población infantil exiliada asistida por el CEAS fue a la escuela primaria. En 1977, por ejemplo, el 95 % de quienes tenían entre 5 y 12 años (356 infantes) concurría a la primaria (ACEAS, S/F c).

También el CEAS, con dinero de ACNUR, pudo gestionar una serie de ayudas, que a veces eran becas económicas o entrega de útiles o solamente la facilitación de trámites, para estudiar en la primaria, secundaria o cursos técnicos (ACEAS, 9/05/77; S/F c y 8/10/80). La ayuda era tan pequeña, que un refugiado se quejaba en una carta: "… estos niños sólo han recibido a través del año escolar solamente un par de zapatos y un delantal, siendo que a través del periodo escolar se necesita útiles y vestimentas en general" (ACEAS, 8/09/82, 3).

En 1977, el CEAS distribuyó ayudas para 150 estudiantes de escuelas primarias, 24 estudiantes de escuelas secundarias y 25 estudiantes de diferentes cursos técnicos[3] (ACEAS, 1977 y S/F c). Como se observa, la asistencia a la educación secundaria no fue tan masiva. Al año siguiente los estudiantes ayudados por el CEAS fueron 26.

Tabla 1. Pedidos de becas de ayuda a estudiantes secundarios solicitados por el CEAS a ACNUR en 1978

Carrera	N.º de beneficiarios	
Auxiliar de farmacia y laboratorio	5	
Bachiller	1	
Bachiller comercial	1	
Bachiller químico	1	
Bachiller técnico	2	
Dibujo Técnico	1	
Magisterio	1	
Perito mercantil	5	
Profesorado en Artes Femeninas	5	
Secretariado Técnico Comercial	2	
Técnico electromecánico	1	
Técnico en motores	1	
Total de estudiantes	26	

Fuente: ACEAS (10/1/78).

A pesar de estas ayudas, estudiar durante la última dictadura cívico-militar argentina fue difícil para la población chilena exiliada

en Mendoza y, como le escribía el Cuerpo de Delegados de Refugiados Políticos en Mendoza a ACNUR, el saldo era más bien negativo:

> … acá en la Argentina nunca hemos podido organizar nuestras vidas, mucho menos contar con un trabajo estable ni con una educación superior para nuestros hijos, no contamos con una documentación permanente ni menos con un derecho de previsión. La situación socioeconómica que se vive en este país hace que no podamos contar con los medios económicos (ACEAS, 8/09/82, 1).

Con la vuelta de la democracia en Argentina, algunas tareas fueron más sencillas. En 1983 el CEAS consiguió 14 becas para cursos técnicos y 20 para estudios secundarios (ACEAS, 1983). Al año siguiente, las becas beneficiaron a 27 chilenos y a un argentino hijo de chilenos. Las becas financiaron estudios secundarios y cursos técnicos (ACEAS, 1984).

Por otra parte, se inició el proceso de retorno a Chile, incentivado por ACNUR, y algunas señales de apertura de la dictadura pinochetista, que estaba llegando a su fin. Esto planteó un nuevo problema ante los casos en que los hijos o las hijas de alguna familia que se repatriaba querían seguir estudiando en Mendoza. Luego de una mediación del Cuerpo de Delegados de Refugiados Políticos, el CEAS contestó que, si los hijos o las hijas eran mayores de edad, el hecho de haber sido ayudados anteriormente no justificaba que continuara con la protección de refugiado luego que su familia retornara a Chile y que, si los hijos eran menores de edad, debían seguir la misma suerte del titular (exilio, radicación, emigración a otro país o repatriación). El único caso en que se seguiría ayudándolos sería ante certeza de persecución en Chile, si regresaban (ACEAS, sept. de 1982).

Paralelamente, muchos de los derechos ansiados por el CEAS, la CCAI y el Cuerpo de Delegados de Refugiados Políticos de Mendoza se concretaron. Las leyes 15.869, 17.468 y 23.160 adhirieron a Argentina a la Convención de las Naciones Unidas de 1951 y al Protocolo de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados. En 1984 se eliminó la reserva geográfica para la consideración de los refugiados, según la cual solo podían ser tratados como refugiados políticos los exiliados provenientes de países europeos (WCC, 1987). Finalmente, en 1985, el presidente Raúl Alfonsín, a través del decreto 464/85, creó el Comité

de Elegibilidad de Refugiados (CEPARE), en el ámbito de la Dirección Nacional de Migraciones, que tenía mayor transparencia en la selección de los refugiados, los no elegidos podían apelar, algo que no existía previamente, los refugiados obtuvieron seguridad jurídica en la defensa de sus derechos humanos, y el representante de América Latina de ACNUR podía asistir a las reuniones de CEPARE con voz, pero sin voto, en caso de desear hacerlo.

Es así que la ayuda del gobierno fue mayor, por lo que el CEAS debió realizar menos esfuerzos para garantizar la educación, hasta que cerró definitivamente en 1992. También el Cuerpo de Delegados de Refugiados Políticos en Mendoza se diluyó ya que había menos tensiones en el escenario local y sus miembros pudieron concentrarse enteramente en el apoyo a organizaciones que luchaban por la redemocratización del país trasandino, como, por el ejemplo, el Chile Democrático.

Conclusiones

Este trabajo comenzó asumiendo la presencia de potenciales sesgos en las investigaciones sobre el pasado: los sesgos de las fuentes de la época, de las personas que reconstruyen el pasado, de las metodologías utilizadas, y los propios al leer desde el presente los textos históricos. Este punto de partida ha facilitado cuestionar el modo en que denominamos nuestro objeto de estudio. Se han retomado los conceptos de “niños de la guerra”, “hijos/as exiliados/as” o “hijos/as del exilio” y se los ha problematizado ya que estos han contribuido a ocultar la militancia de muchas de estas personas menores de 18 años, la que hizo que fueran perseguidas en Chile. De este modo, optamos por el concepto de “exilio infantil” ya que rompe la dicotomía entre una pasividad infantil versus una militancia adulta y la complejiza: no todo el exilio infantil fue pasivo ni militante, como tampoco todo exilio adulto fue plenamente militante o pasivo.

Otro aspecto es cómo acceder al pasado de la niñez según las fuentes disponibles. De esta manera, nos encontramos con investigaciones que analizan recuerdos *sobre* la niñez (en cuyo caso, debe tenerse en cuenta que se estudia lo que adultos piensan sobre su niñez), otras que pueden relacionarse con la *voz* de la niñez (como es el caso del análisis de fuentes realizadas por niños o niñas) y

finalmente otras que estudian interpretaciones sobre la niñez de adultos de la época (son diagnósticos de adultos sobre un sector de la niñez de la época). Tener en cuenta el grado de mediación con que el discurso infantil se presenta al investigador permite tomar recaudos metodológicos para evitar sesgos y variables intervinientes no deseadas. En este trabajo, por ejemplo, los discursos textuales de adultos de la época, como cartas y declaraciones, traslucen la impotencia de las personas encargadas del cuidado infantil frente a las necesidades de estos.

Con respecto a la niñez exiliada en Mendoza, en este trabajo se han encontrado diferentes escenarios según la interrelación entre los circuitos de asistencia al exilio (CEAS, los partidos comunistas chileno y argentino y la migración económica) y los cambios en el escenario político local (1973-1973, 1975-1983 y 1983-1989). Solo con fines analíticos, los hemos clasificado en nueve, aunque no desconocemos la complejidad del objeto estudiado (ver tabla 1). Al analizar las dificultades que significaron poder estudiar en ese contexto, la capacidad restrictiva de esos escenarios aparece claramente.

En este artículo tomamos principalmente los escenarios A, D y G de la imagen 1. Es decir, al exilio infantil que accedió a la ayuda del CEAS. Las diferencias entre estos tres escenarios se observan claramente al examinar el impacto que los cambios en la dinámica política local ocasionaban en el acceso al derecho a la educación. Es así que entre 1973 y 1975 nació el CEAS, se creó el jardín maripositas y se comenzó con el apoyo escolar. Entre 1975 y 1983, la junta militar argentina llevó adelante acciones que perpetuaron y acentuaron las condiciones de vulnerabilidad social, legal y económica, limitando a la mayoría las posibilidades de estudiar más allá de los estudios primarios. Finalmente, entre 1983 y 1989, el apoyo estatal mejoró las condiciones de vida de la comunidad exiliada en general, en tanto que comenzaba un proceso de repatriación que, en familias con identidad binacional, no fue sencillo.

Bibliografía

Acuña, M. (2001). “Género y Generación en la Transmisión de la Memoria”. *Cyber Humanitatis*, 19, 1-5.

Alberione, E. (2018). “Lo tembloroso del recuerdo. Narrativas

contemporáneas de cuatro exiliadas hijas". *Estudios*, (39), 91-110.
Alted Vigil, A. (2005). "El instante congelado del exilio de los niños de la guerra civil española". *Deportate, Esuli, Profughe (DEP)*, 3, 263.
Alted Vigil, A., González, R. y Millán, M. (2003). *El exilio de los niños*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero y Fundación Pablo Iglesias.
Becerra, P. (2017). "Padres e Hijos del Exilio chileno en su viaje hacia el Retorno". En II Jornadas de Trabajo sobre Exilios Políticos del Cono Sur en el siglo XX. En t.ly/pkmdH.
Cano, G. (2008). "La construcción del pasado español en filipinas según la historiografía imperialista norteamericana: the Philippine Islands 1493-1898, el proyecto imperialista más ambicioso". En G. Cano y A. Delgado (eds.). *De Tartessos a Manila: Siete estudios coloniales y poscoloniales* (pp. 209-240). Valencia: PUV.
Carballés, J. (2013). "Los 'niños de la guerra' o las huellas del exilio infantil de la Guerra Civil en el espacio público". *Historia Social*, (76), 107-124.
Casal, S. (2015). *De infancias y de exilios. Historias de niños argentinos exiliados en México durante la Dictadura Militar de 1976-1983*. Tesis doctoral, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
Casal, S. (2018). "Historias de exilios infantiles. Vivencias de niños en un país violento (Argentina 1976-1983)". *Testimonios*, (7), 141-169.
Casola, N. (2018). "Chilenitos en Buenos Aires. La infancia de las niñas y niños refugiados durante el tercer gobierno peronista y la dictadura militar (1974-1983)". En V Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.
Casola, N. (2019). "La niñez chilena exiliada en Buenos Aires: La escuela como ventana a la experiencia infantil (1974-1983)". *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, *19*(1), 1-16.
Casola, N. (2021). "Más allá de los Andes. Infancia, exilio y memoria". *Revista de la Red Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea*, 1(14), 173-195.
Chmiel, F. (2018). "Un mismo río y dos cielos azules que viajan: pensar las infancias en el exilio en clave comparada". En XI Seminario Internacional de Políticas de la Memoria. Memorias Subalternas, Memorias Rebeldes, Buenos Aires, en t.ly/bdL5S.
Cossi, C. (2013). "La infancia desde lejos: memorias contrapuestas de niños del exilio". *Testimonios*, 3, 9-29.

Costa, M. y Castro, R. (2015). “Os filhos da causa: memórias de filhos de exilados do regime militar (1964-1985)”. *Trivium-Estudos Interdisciplinares*, *7*(2), 188-216.

Dutrénit Bielous, S. (2015). *Aquellos niños del exilio. Cotidianidades entre el Cono Sur y México.* México: Instituto Mora.

Falcón, A. (2014). “El lugar de “a “segunda generaci”n” en la investigación sobre exilio político: Notas en torno al documental Argenmex, exiliados hijos”. *Aletheia*, 5(9), 1-7.

Fonseca, M. (2020). “Niñas del exilio. Una aproximación a las narrativas del pasado reciente”. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, (39). En t.ly/3P89.

González, L. y Bedmar, M. (2012). “Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía”. *Revista de Paz y Conflictos*, *5*, 120-137.

González de Oleaga, C., Meloni González, M. y Saiegh Dorín, A. (2016). “Infancia, exilio y memoria. Tres relatos de una infancia transterrada tras la última dictadura argentina”. En *Kamchatka*, 8, 93-109.

LaCapra, D. (2006). *Historia en tránsito: Experiencia, identidad y teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Limonero, I. (2007). *Dos patrias, tres mil destinos: vida y exilio de los niños de la guerra de España refugiados en la Unión Soviética.* Tesis doctoral, UNED, España.

López, I. (2019). “Los niños tienen la palabra: apreciaciones intergeneracionales del exilio argentino y chileno en Cuba”. M. Ávila y B. Rojas (eds.). *La experiencia del exilio y el exilio como experiencia* (pp. 113-127). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Moreno, K., Cediel, M. y Herrera, L. (2016). “Emociones en niños y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia”. *Panorama*, 10(19), 85-96.

Mülberger, A. (2014). “Ciencia y política en tiempos de guerra fría: un examen psicológico de niños españoles en el exilio”. *UniversitasPsychologica*, 13(SPE5), 1941-1953.

Norandi, M. (2012). *Los hijos del exilio uruguayo en España (1972-1985): la memoria de la segunda generación de una migración forzada*. Tesis de maestría, Pamplona, Universidad Pública de

Navarra.

Norandi, M. (2020). “Habitando entre los pliegues de lo extraño: los hijos no retornados del exilio uruguayo en España”. En E. Coraza de los Santos y S. Lastra. *Miradas a las migraciones, las fronteras y los exilios*. Buenos Aires: Clacso.

Paiva, T. (2006). *Herdeiros do exílio: Memórias de filhos de exilados brasileiros da ditadura militar*. Tesis de maestria. Río de Janeiro: PUC-Rio.

Palacios, J. y Pinto, C. (2017). “Infancia y exilio en el cine chileno”. *Iberoamericana*, 17(65), 45-66.

Pardo Almaza, C. (2019). “Los Hijos del Exilio. Registro de un doble Desarraigo en Chile (1973-…). Un Acercamiento bajo el Enfoque de la Historia de las Emociones”. En XVII Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia, San Fernando del Valle de Catamarca: Editorial Científica Universitaria, UNCA, pp. 1-27.

Paredes, A. (2022). “El quiebre de la cotidianeidad en la niñez chilena exiliada en Mendoza, Argentina (1973-1989)”. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, (24), 1-24.

Pinto Luna, C. (2012). “Exilio chileno: 1973-1989: Consecuencias del exilio, cómo se vive el exilio, producción artístico-cultural del exilio, Memoria de hijos de exiliados retornados de Francia”. En *i Jornadas de Trabajo sobre Exilios Políticos del Cono Sur en el Siglo xx,* La Plata, Argentina. En t.ly/vl_d.

Rebolledo, L. (2006). *Memorias del desarraigo. Testimonios de exilio y retorno de hombres y mujeres de Chile*. Santiago de Chile: Catalonia.

Rico, A. (2018). “Infancia y exilio: historias de vida de los niños de la Guerra Civil Española en Bélgica”. *História da Educação*, 22, 209-224.

Tingo Proaño, F. (2014). “Representaciones sociales de niñas y niños colombianos en situación de refugio en el Ecuador”. En I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes, Democracias Derechos Humanos y Ciudadanía. En t.ly/1kCL.

Tingo Proaño, F. (2015). *Discurso y representaciones sociales de niños y niñas de 10 a 12 con necesidad de protección internacional en la frontera norte del Ecuador 2014*. Tesis de maestría. Quito: Universidad Politécnica Saleciana.

Vergara, C. (2018). “Padres, hijos y otros: eran unos que venían de chile y los relatos de filiación”. *Anales de Literatura Chilena*, 29,

213-226.
Verhoeven, A. (2/05/2077). “Ecumenical teamwork in Mendoza Argentina”, (mimeo) *Correspondencia año 1977*. Archivo CEAS.
WCC (1987). “Refugiados de América del Sur”.*Refugees-Refugies-Flüchtlinge-Refugiados*, (86), 6, julio, World Council of Churches, Ginebra.
Yankelevich, P. (2016). “Los exilios en el pasado reciente sudamericano”. *Migraciones y Exilios*, 16, 11-31.

Fuentes

ACEAS (10/01/1978). Carta del CEAS a K. Lyonette, Representante Regional para el Sur de América Latina-acnur, 10/1/78. Bibliorato Informes Departamento Trabajo Social.
ACEAS (12/01/1978). Boletín Informativo del Concejo de Delegados, Correspondencia 1978: Letra D.
ACEAS (13/04/1978). Carta del refugiado al CEAS, Mendoza, 13/04/78, Leg. 30-757.
ACEAS (15/02/1978). Concejo de Refugiados “Temario para reunión con Sr. Lyonette ACNUR, a efectuarse el 15-feb-1978”, Informes Departamento Trabajo Social.
ACEAS (15/06/1976). Informe sobre población infantil bajo protección de ACNUR atendido por CEAS, *Informes Departamento Trabajo social*.
ACEAS (19/11/1984). Análisis de gastos del proyecto: Estado financiero definitivo. Proyecto de Asistencia Psicológica a Refugiados en Argentina, 84/AP/VAR/HD/1/OV (A).
ACEAS (1976). Carta de los refugiados del Hotel Marconi, S/F, Bibliorato Correspondencia 1976.
ACEAS (1977). Informe anual del departamento de Trabajo Social. Informes Departamento Trabajo Social.
ACEAS (1978). Oficina de Salud. Plan de Trabajo año 1978, Informes Departamento Trabajo Social.
ACEAS (1983). “Refugee Education Account. Proyecto 83/EA/SLA/ED/1 (D)”, anexo C; y “Refugee Education Account. Proyecto 83/EA/SLA/ED/1 (F)”, anexo C; Carpeta Informes CEAS 1983.
ACEAS (1984). “Refugee Education Account. Proyecto 84/AP/ARG/ED/1 (A)”, Mendoza, S/F, carpeta Proyectos 1984.
ACEAS (25/10/1978). Carta de Kevin Lyonette al Concejo de

Delegados de Refugiados Políticos, ACNUR-Mendoza. Correspondencia 1978. D.
ACEAS (27/08/1978). Carta del Concejo de Delegados de Refugiados Políticos en Mendoza a todas las embajadas en Argentina, Correspondencia 1978. D.
ACEAS (8/10/1980). Carta del CEAS a Monseñor Cándido Rubiolo, arzobispo de Mendoza, correspondencia enviada y recibida año 1980.
ACEAS (8/09/1982). Carta del cuerpo de Delegados de los Refugiados Políticos Chilenos de Mendoza al Alto Comisionado de las Naciones Unidas, Mendoza, p. 1. Bibliorato Informes Departamento Trabajo Social.
ACEAS (8/09/1982). Carta del cuerpo de Delegados de los Refugiados Políticos Chilenos de Mendoza a ACNUR, Informes Departamento Trabajo Social.
ACEAS (9/05/1977). Carta de Lidia Hernández de Vittorioso (Jefa Asociada Programa de ACNUR para el Sur de América Latina) al CEAS, Bs. As, Informes Departamento Trabajo Social.
ACEAS (dic. de 1984). Información de base y autoevaluación. Proyecto de Asistencia Psicológica a Refugiados en Argentina, 84/AP/VAR/HD/1/OV (A), Proyectos 1984.
ACEAS (sept. de 1982) “respuesta dada por CEAS al Cuerpo de Delegados de Refugiados en Mendoza referidas a cada punto de sus reclamos”, septiembre de 1982, pp. 2-3. Bibliorato Informes Departamento Trabajo Social.
ACEAS, legajo 01-1174.
ACEAS, legajo 30-1725.
ACEAS, legajo 30-780.
ACEAS, nota 304/78.
ACEAS (S/F a). Oficina de Salud. Funcionamiento, rol y comunicación, Informes Departamento Trabajo Social.
ACEAS. (S/F b). Carta del Concejo de Delegados de Refugiados de Mendoza al Sr. Prim, Representante Regional Asistente ACNUR y a la sede del CMI en Ginebra. Correspondencia 1977. D.
ACEAS. (S/F c). Informe anual del departamento de Trabajo Social, Informes 1977.

1. Universidad Nacional de Cuyo-Conicet (Argentina). Correo electrónico:

haleparedes@gmail.com.

2. Esta situación se extendió hasta el 13/09/78.
3. En la fuente no aparece discriminado cuántos de los estudiantes de los cursos técnicos eran adolescentes y cuántos eran adultos padres de familia.

“Poner en molde”: experiencias de exilio y desexilio filosófico[1]

Testimonios

Adriana María Arpini[2]

> Gran historia e historia mínima, sucesos político-militares y vicisitudes del clima se mezclaban y encendían la fantasía del público. Porque esta era la regla: narradores y escuchas se hablaban cara a cara. Los dos polos no estaban separados por el aparato técnico, incluso podían intercambiarse los roles. Esta es por otro lado la característica esencial de la historia oral, que constituye el punto de intersección, o bien la consciente mediación entre la historia histórica y lo vivido en lo cotidiano […]. La paradoja de la historia oral es entonces intuible. Para ser conservada y comunicada, o al menos ser conocida, la historia oral debe ser escrita (Ferrarotti, 1990, pp. 17-18).

A través de entrevistas, hemos accedido al relato oral de experiencias de vida acontecidas desde las últimas décadas del siglo que pasó. Experiencias que forman parte de nuestra historia reciente, marcadas por acontecimientos sociales, políticos, culturales. Signadas por el trauma, esas historias fueron silenciadas durante cierto lapso de tiempo, circulando, acaso, de boca en boca, en la privacidad y la confidencialidad. El acto de rememorar en el presente esas historias, para evitar que queden arrumbadas en el olvido, exige que sean “puestas en molde”[3]. Si bien es cierto que las experiencias traumáticas enmudecen, no es menos cierto que el esfuerzo de comunicarlas por medio de la escritura habilita la interpretación y con ella la posibilidad de otorgar nuevos sentidos y de enriquecer formas de auto y heterorreconocimiento.

Hemos apelado a la entrevista como una manera de acceder, a través del relato de los protagonistas, “cara a cara”, a conocimientos de una parte de nuestro pasado reciente. Acontecimientos referidos a la vida intelectual mendocina, a través de relatos en los que se aúnan

las vivencias del viaje y del estar en el propio lugar (cfr. Benjamin, 2019). La visualización de tales relatos singulares ofrece un plus de sentido en la medida que en la narración de la experiencia singular se condensan las contradicciones de una época, y se da a conocer como historia alternativa frente a la historia periódica, positiva (cfr. Ferrarotti, 1990).

En esta ocasión apelamos a los testimonios de dos de nuestros entrevistados[4], Daniel Prieto Castillo (General Alvear, 1942) y María del Carmen "Puly" Schlardi (Maipú, 1947). Ambos egresaron de la Carrera de Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo en 1967 y 1970, respectivamente.

La docencia fue la actividad principal de ambos. Se desempeñaron en los tres niveles de enseñanza formal: primario, secundario y universitario. Daniel Prieto Castillo fue maestro rural, periodista y profesor universitario. Puly Schilardi enseñó en el nivel medio y en la universidad. También se volcaron a la investigación y la escritura. Sus aportes en la docencia universitaria de grado y posgrado son significativos en el campo de la comunicación y la educación en el caso de Daniel, y en el de la filosofía del derecho y análisis del lenguaje jurídico en el de Puly.

Ambos entrevistados se involucraron en la transformación universitaria que comenzó a gestarse en 1973 y que, a pesar de su corta duración, aportó una mirada renovada de la vida universitaria, valorada con posterioridad. En especial la reforma de los planes de estudio en la Facultad de Filosofía y Letras es recordada por Daniel Prieto Castillo de la siguiente manera:

> –Cambiamos todos los planes en el 73. […] con Carlos [Bazán], decíamos que hay algo en el filósofo que es la gestión, la práctica, quizá en mis opciones está el hacer cosas en la realidad, […] creo que la función del filósofo es también involucrarse. ¿En qué podía involucrarme yo? En cuestiones pedagógicas. Es en lo que me he involucrado toda la vida (entrevista a Daniel Prieto Castillo).

> –Y en Filosofía y Letras, Arturo era secretario académico de la Universidad, entre el 73 y el 75, se intentó el sistema de áreas, [que] trataba de morigerar la dureza de las cátedras. […]. Era una búsqueda en el sentido de una nueva organización, una nueva manera de ver el trabajo en las aulas y de pensar juntos. Arturo sabía lo que hacía […]. Onofre Segovia fue el decano de Filosofía en ese momento. […]. Me parece que esa figura es la de un hombre

> con una serenidad, una ecuanimidad, que atraía a esta gente, a la que le parecía que había un ataque, que iba a destruir la civilización occidental empezando por la Facultad de Filosofía y Letras, y llamarlos, hablar, conversar, dialogar. En ese espacio estaban Carlos Bazán de secretario académico, Sara Bonardel de secretaria estudiantil, y se creó una Dirección de Comunicación que dirigía yo. La Dirección de Comunicación dijo: "Señores, el que quiera comunicar que venga a comunicar". Se imaginan que en aquel tiempo no eran ni siquiera fotocopia, eran cuadernillos. Empezamos siendo tres y terminamos siendo 13 o 14, no dábamos abasto. Allí le publicamos a Oward Ferrari, *De porqué el marxismo se come a los niños*[5], y a gente que estaba totalmente en contra, como Luis Campoy[6]. Es decir que, mientras que esta gente sentía que había un avasallamiento, que iba a destruir todo, desde el punto de vista de tener abiertos camales para que cada uno opinara, nunca hubo algo así en la facultad como en ese momento. La oficina fue cerrada, el personal que era propio de la universidad lo redistribuyeron y sacaron los muebles. Estaba en el subsuelo, dejaron el local vacío… Para mí, la exorcizaron en algún momento. Fue notable, la limpiaron, una cosa muy demostrativa (entrevista a DPC).

En efecto, entre 1973 y 1975, se intentó poner en funcionamiento una nueva organización de los estudios superiores e impulsar una pedagogía universitaria que respondiera a las demandas del momento, especialmente a la afluencia masiva de jóvenes a las universidades. Todo ello en el contexto de un despertar de la conciencia de dependencia y del reconocimiento de los vínculos históricos y culturales que unían a nuestro país con el resto de América Latina. El sustrato filosófico-pedagógico de tales innovaciones fue construido a partir de la necesidad de transformar una visión simplificadora de la educación, sobre la cual se proyectaba el funcionamiento de la estructura de la familia patriarcal. Proyección que, en función de un supuesto biológico, colocaba al educando en posición subalterna respecto de la función modélica del padre o maestro. Estos debían criarlo, alimentarlo, encaminarlo, en una suerte de repetición de lo mismo, en un ciclo deshistorizado y destinado a repetirse. En su lugar se proponía una visión enriquecedora de la educación en la que la historización de las relaciones pedagógicas colocaba al niño o al joven en el lugar de lo nuevo, abierto a innúmeras posibilidades. Se partía de la confianza en la capacidad autoformativa de educandos y educadores en diferentes situaciones de aprendizaje en las que los educandos aprendían de los educadores y estos de aquellos, y ambos entre sí, haciendo del hecho educativo un espacio de creación y

liberación, abierto a la novedad de la alteridad. Tales propuestas pedagógicas contaban con una rica historia en el país, y en Mendoza. Entre cuyos antecedentes cabe mencionar el movimiento de la escuela nueva, la implementación de prácticas alternativas de autogobierno escolar por parte de Carlos Norberto Vergara, la Reforma Universitaria del 18.

Asimismo, hay que señalar que la construcción del nuevo enfoque filosófico-pedagógico se construyó en diálogo con propuestas que le fueron contemporáneas, como las de Paul Freire, Darcy Ribeiro, Augusto Salazar Bondy, Iván Illich, Ezequiel Ander Egg. Todas las cuales acentúan el hecho de que la relación educador-educando es distinta de la que existe entre sujeto y objeto. Ambos son sujetos, diferentes, y a su turno estudiantes y enseñantes. Desde esta perspectiva se confió en que una transformación en la estructura administrativa del sistema de cátedras favorecería la renovación de las relaciones pedagógicas.

Tal experiencia de transformación tuvo una vida corta. Fue duramente resistida por los grupos universitarios más conservadores y reprimida a partir de la implementación de la "Misión Ivanissevich", tras la muerte de Juan D. Perón, en 1974.

"En el 75 quedamos todos afuera": exilio exterior e interior

El término "exilio" alude en primera instancia a la expulsión o separación de una persona de su propio país, definitiva o temporariamente, por motivos ligados a la supervivencia. Hablar de "exilio interior" puede parecer una contradicción, pero, sin embargo, la expresión refiere la situación de quienes permanecen confinados dentro de las fronteras nacionales, sometidos a restricciones que conllevan la pérdida de la pertenencia. En la mayoría de los casos, la situación de exilio involucra la proscripción de la palabra por el ejercicio de la censura sobre lo que se puede decir o hacer en relación con la cultura, la prensa, la educación. El exilio argentino de los 70 estuvo signado, de un lado, por el ejercicio sistemático de la violencia de Estado y, del otro lado, por la experiencia del desarraigo para quienes debieron dejar el país y el silencio de quienes permanecieron en el ostracismo interno. Hubo también un "exilio de la filosofía", en la medida que el diálogo, la reflexión y el ejercicio crítico estuvieron

ausentes de sus ámbitos institucionales habituales. Sin embargo, la práctica filosófica maduró desde espacios alternativos, desde los márgenes, provocando búsquedas y aperturas más allá de la violencia uniformadora y doctrinaria (cfr. Arpini, 2020)

Cabe recordar que, en el espacio universitario mendocino, en enero de 1975 asumió como rector de la Universidad Otto Herbert Burgos, la secretaría académica estuvo a cargo de Luis Campoy, y, como decano de Filosofía y Letras, se designó a Julio Argentino Bartolomé Torres. El mandato era llevar adelante la limpieza ideológica de las universidades conforme a los preceptos de la "Misión Ivanissevisch", de formar estudiantes cristianos, nacionalistas y antimarxistas, de prohibir el funcionamiento de centros de estudiantes y cesantear al personal que pudiera resultar sospechoso, especialmente a quienes estuvieron involucrados en las transformaciones de los planes de estudio y de la pedagogía universitaria (cfr. Molina Galarza, 2014). Puly describe esta vivencia de la siguiente manera:

> –En el 75 quedamos todos afuera.
>
> –El ambiente de lo que sucedía en Mendoza, en el país, era todo un contexto que se esperaba que pasara cualquier cosa. Daniel Prieto, que también era el director de la Escuela de Periodismo, tenía mucha información que venía del ámbito educativo fuera de la Universidad. Había venido el interventor[7]. Tuvimos una reunión –casi kafkiana– con el interventor que era peronista, pero del ala derecha. Recuerdo que estaba María Victoria[8], con quien hice también amistad bastante importante. Eso fue al inicio del 75. Quedó claro que iban a pasar cosas drásticas. A los interinos se les renovaba las designaciones todos los años el mismo día, en marzo. Así que sabíamos que en marzo iba a pasar algo. Yo daba clase en el secundario, recuerdo que ese día me llamó Arturo, para decirme que tenía que pasar a notificarme de la resolución por la que no se me renovaba la designación. Esa tarde fuimos algunos de nosotros juntos, era en una oficina de la facultad nueva, se armó una cola, pasamos uno por uno. En esa gran cantidad de gente que no renovaron designaciones, el porcentaje más alto era del Departamento de Filosofía. Y, a los pocos meses, fue la echada de Arturo [Roig] y Carlos [Bazán]. Yo todavía estaba con la beca, así que seguí trabajando con la beca [hasta que] me llamaron de la Secretaría Académica del Rectorado para comunicarme que no podía seguir con Roig, pero, antes de que yo tomara alguna decisión, el Prof. Pró se había ofrecido a continuar con la dirección de la beca. Pero yo renuncié, no tenía posibilidades de entrar en la Facultad. […]. Seguimos un tiempo con un seminario en que trabajamos con mucho apoyo y la cobertura de Mauricio López[9], por fuera de la Facultad. Eso se mantuvo hasta que echaron a Arturo y Carlos. Porque entonces todos los que pudieron se fueron al exilio.

> –En el año 75, es como que acabó todo. Yo me dediqué al secundario donde podía. Cuando estuve en condiciones económicas, retomé los idiomas, especialmente el alemán (entrevista a Puly Schilardi).

Estas últimas palabras de Puly Schilardi marcan una interrupción: "En el año 75, es como que acabó todo". La intervención de las universidades durante el lapso que Oscar Inanissevich fue ministro de Educación (1974-1975) anunció anticipadamente lo que vendría con el golpe cívico-eclesiástico-militar. No solo consolidó la ofensiva contra lo que se dio en llamar "la izquierda universitaria", sino que vació y silenció las aulas de toda posibilidad de diálogo, de debate de ideas, de ejercicio filosófico. En este sentido, es posible afirmar que no solo los filósofos e intelectuales padecieron el exilio en el propio país o en el extranjero, sino que la misma filosofía, como una práctica dialógica, interpretativa y crítica, quedó exiliada. Si, como afirma Ferrarotti, la narración de la experiencia personal, aun siendo la de un solo individuo, condensa los procesos históricos de una época, entonces, los relatos de Puly y Daniel sintetizan la experiencia del exilio en las dos modalidades que adquirió entre 1975 y 1983, exilio interior y exterior, respectivamente. Los años indicados son aproximativos, pues en muchos casos se inició antes y se prolongó más allá del retorno de la democracia en el país, como sucedió en ocasiones con la misma práctica filosófica. Con esto queremos señalar que en muchos casos la filosofía, el diálogo filosófico, estuvo ausente de los espacios institucionales por los que debería circular. Y lo estuvo más allá de las fechas que marcaron la vuelta a la democracia y la normalización de la universidad. En su lugar se instaló algo parecido al adoctrinamiento, a la repetición escolarizada de conceptos y a la deshistorización del pensar.

La experiencia del exilio interior de Puly Schilardi es la de un corte abrupto. Por su parte, Daniel Prieto Castillo recuerda la suya, en el exterior, de la siguiente manera:

> Me fui en diciembre del 75, fue un período de muchísima formación. […]. Llegué a México, con mi bagaje de comunicador. Enrique [Dussel] ya estaba trabajando en una universidad, me dijo: "Yo hablé con la gente, pero tenés que ganártela". Me pidieron una conferencia. Hablé de análisis del mensaje. […]. La experiencia fue en un área de Diseño. En la Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco, tenían Diseño Industrial, Gráfico,

> Arquitectónico y Urbano. Entonces querían un trabajo en equipo, era un departamento. ¡Queríamos departamentalizar aquí, y fuimos a caer en un departamento formado en México! Allí hacía falta un comunicador y caí justo. Empezó un período de formación. Dentro del departamento teníamos un seminario, éramos unas 35 personas, durante dos años de ese seminario salieron tesis doctorales, libros, nos juntábamos a reflexionar cada tercera semana, era maravilloso. […]. Fue un impacto enorme en cuanto a contexto intelectual y aprendizaje. Esa experiencia duró hasta el 82. Después vinieron otros lugares, estuvimos cinco años en Ecuador y como cuatro años en Costa Rica. Ahí yo hice todos los cursos de Estudios Latinoamericanos, fue una experiencia muy linda, [pero] nunca entregué la tesis. Nos fuimos a Ecuador y ya no hice la tesis. Tengo un Doctorado Honoris Causa que me dio la Universidad Simeón Cañas de Medellín, en Colombia. Así que había varios frentes, me gustaban los temas de comunicación, de educación, de filosofía. Ahí empecé a escribir como loco, hasta ahora. […]. Y sí, en México: debates, reuniones, gente opinando, contradiciéndose. Un mundo completamente diferente. […]. Comencé nuevamente la gestión. Los últimos años en México, estuve metido en una Maestría en Comunicación Educativa, y en Ecuador, en CIESPAL [Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina], ahí dábamos cursos para toda América Latina, no le llamábamos Semiótica, sino Análisis del Mensaje, era más cercano a los comunicadores. Pero ya entró toda la línea de planificación de la comunicación, comunicación institucional, comunicación y vida cotidiana[10] (entrevista a DPC).

Desexilio: volver a la vida democrática, volver a la universidad

Volver no es fácil, puede ser tan traumático como partir o quedar silenciado. No se vuelve al mismo lugar, ni a la misma situación. Las cosas han cambiado, también los sujetos. Hay que reubicarse, redefinirse, reconstruirse. Con el retorno a la vida institucional en el país y la normalización de las universidades, se abrió cierto horizonte de expectativas. La posibilidad de retomar estudios, retornar a la docencia universitaria, profundizar e innovar en líneas de investigación frente a las demandas del momento. En esa coyuntura nacional y personal, fue posible para nuestros entrevistados realizar el duro trabajo de llegar a expresarse con voz propia. El primer paso, en el caso de Puly, fue concretar los estudios doctorales:

> –Mi esposo, Roberto Bárcena, se había presentado a una Beca Externa de Conicet […]. Entonces, en el año 84, estuvimos partiendo para Madrid. […]. En ese momento estaba Agoglia[11] en Madrid, nosotros lo habíamos conocido

en la Universidad en Ecuador. Agoglia me conectó en Madrid con Carlos París[12]. Había sido el primer decano electo de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, que se creó en las últimas épocas del franquismo y que era la facultad, la universidad de izquierda –digamos así–, todas las universidades autónomas se crearon en la última época del franquismo y tenían una cierta apertura. Al principio yo tomé cursos con él, y después, viendo que la beca de Roberto iba para dos años, vi la posibilidad de inscribirme en el doctorado. […]. Había que hacer cursos monográficos que llevaban un año y medio de presencia. Ahí es cuando Carlos París me dice: "Con latinoamericana yo no puedo, y usted acá tampoco tiene…". Entonces yo dije de un viejo tema por el que tenía afecto […], fue así que trabajé sobre Merleau Ponty. París era profesor de Antropología, pero también hacía Filosofía de la Ciencia. Buscamos algo que no estuviera trabajado, finalmente el eje fue la discusión sobre la ciencia en Merleau Ponty. Hice los cursos 84 y 85. Terminé la tesis en el año 89, en que me fui con una beca externa de Conicet a Madrid a terminar la tesis y en febrero del 90 la defendí (entrevista a PS).

–Vuelvo [a Mendoza y a la Universidad] más o menos en octubre del año 85. Ya se había producido la incorporación de algunos docentes en Ciencias Políticas. Siendo rector Luis Triviño, y secretaria académica María Victoria Gómez de Erice. En el año 85, están todos los concursos efectivos de FFyL, entonces yo me presento al concurso para la adjuntía de Filosofía Contemporánea –fue épico ese caso–. A la titularidad se presentó Víctor Martín[13]. Con toda una carga, porque, entre medio de todo eso, Miguel Verstraete[14] había ocupado todos los espacios [que quedaron libres con el proceso]. En ese momento la decana era Elia Ana Bianchi de Zizzias[15]. En el jurado estuvieron Pró, Albizu y Espinosa. El resultado fue adverso, para ambos (entrevista a PS).

–Coincidió que, sobre fines del 85, se crea esta facultad [de Derecho]. A principios del 86, una de las que asesoraba en cuestiones didácticas y pedagógicas era Olga Medaura. Nos avisó a varios que presentáramos currículum. Entonces entré en la Cátedra [de Introducción a la Filosofía] a partir del 86. Con todos los avatares: estábamos en los Maristas[16], miles de alumnos, había tres cátedras [de Filosofía]. Yo circulé por todas las cátedras. Hasta que la cosa más o menos se estabilizó. [Quedé] definitivamente con Norma Fóscolo[17]. Ella estuvo aquí [en la Facultad de Derecho] bastante tiempo. Cuando le ofrecieron la exclusiva en Ciencias Políticas, se fue. Entonces me pusieron a cargo, era también la época del rectorado de Bertranou, que no tenía mucho interés en sostener esta facultad, así que en el ínterin me presenté a un concurso de titular en Antropología Filosófica en la Facultad de Educación Elemental y Especial (entrevista a PS).

En el caso de Prieto Castillo, el retorno fue más tarde y estuvo vinculado a la renovación de la gestión y la función de educador:

> –Fueron muchos años fuera de la universidad hasta volver acá. Digamos, desde el 83 al 2004, yo estuve fuera de la universidad. Porque estuve en organizaciones más chicas, estábamos todo el día trabajando, produciendo, pensando, no teníamos el peso de la academia. Estábamos muy acostumbrados a esa libertad, que también se vivía en México, en realidad en la UAM, porque era una universidad nueva (entrevista a DPC).

> –Cuando regresamos definitivamente a Mendoza, en el 93 para el 94, en el 94 me hice cargo de la Secretaría Académica con Armando Bertranou como rector […]. [Un día] le fui a decir "Armando, ¿qué vamos a hacer con la departamentalización?". "Ni loco, no te metas con eso". "Algo hay que hacer". "Buscá otro camino". Así nació lo de la Especialización[18]. Lo que quiero decir que todavía aquello que nos costó en el año 75 seguía estando presente (entrevista a DPC).

El Programa de Especialización en Docencia Universitaria, diseñado y puesto en funcionamiento por un grupo de docentes formados y conducidos por Daniel Prieto Castillo, constituye, según nuestro juicio, un trabajo intencionado e intenso, que apuesta a la (trans)formación de las su(b)jetividades[19] de quienes intervienen en el hecho educativo, y, de esta manera, a transformar la dinámica universitaria desde sus protagonistas. Fue creado en 1995 como un servicio de la Universidad a sus propios educadores, pero ya en 1998 se abrió a todas las instituciones de nivel superior. La fundamentación pedagógica se sostiene en el reconocimiento de la subjetividad de quienes participan del acto educativo, privilegiando el diálogo y la participación, como una forma de superar la tradición contenidista. La propuesta teórico-metodológica es la "mediación pedagógica"[20] orientada a promover y acompañar aprendizajes e impulsar transformaciones en las relaciones interpersonales, en las maneras de enseñar y de construir conocimientos, y de construirse a sí mismos como sujetos capaces de enfrentar y resolver problemas y situaciones. Más adelante, nuestro entrevistado vuelve sobre la "mediación pedagógica" y la práctica del "texto paralelo".

Otra manera de encarar docencia e investigación

Puly Schilardi acompañó a Prieto Castillo, como docente, en la implementación del programa de la Especialización. Pero, con apoyo en esa experiencia, sus contribuciones más importantes y de mayor creatividad en la docencia y la investigación las realizó desde la Facultad de Derecho, a propósito de plantearse de qué manera contribuir desde la filosofía en la formación de futuros abogados:

> –El primer desafío fue cómo sostener una Introducción a la Filosofía en la Facultad de Derecho, privilegiar y sostener las posturas teóricas que teníamos, pero sin embelesarnos con una especie de introducción como las de la Facultad de Filosofía. En España, uno de los cursos que había tenido fue sobre la teoría de los actos de habla, con uno de los referentes de filosofía del lenguaje más importantes de España. Entonces la cuestión de la filosofía del lenguaje, que a mí siempre me había rondado, incluso en las épocas de Ceriotto. Al volver Arturo, que ya estaba en el CRICYT[21], larga ese seminario sobre filosofía del lenguaje, yo ya venía con eso, hice algunos trabajitos con Arturo, que le gustaron. Entonces, la línea que encontramos con Norma Fóscolo fue meternos a trabajar un análisis del discurso desde posturas filosóficas. Es una temática bastante compleja, que a los abogados les interesa, pero que la solucionan siempre por el lado de la lógica, y especialmente de la lógica clásica, el silogismo, *etc.* Entonces, una línea de trabajo que abrimos fue esa, el análisis del discurso jurídico, lo trabajamos desde distintas posturas (entrevista a PS).

El esfuerzo de abrir una línea de trabajo que permita abordar el discurso jurídico quedó plasmada en un libro producido colaborativamente por Norma Fóscolo y María del Carmen Schilardi, publicado por la editorial universitaria con el título *Materialidad y poder del discurso.Decir y hacer jurídicos*[22]. Dicho libro ha sido considerado como muestra de madurez de la recepción del “giro lingüístico” en Mendoza[23]. Sus aportes van más allá de la especificidad del discurso jurídico, en la medida que se pone el acento en los “actos de habla performativos”, los cuales circulan en la vida cotidiana haciendo posible la intersubjetividad. Así, frente a la fragmentación del lenguaje y a licuación de la su(b)jetividad, se rescata tanto el discurso como el sujeto de discurso. Las autoras se posicionan en una teoría del discurso, demandante de una ampliación metodológica, que recurre al ensamble de la lingüística con las ciencias sociales, a fin de encarar el entramado de voces del discurso jurídico. De este modo, se considera al derecho como una práctica social específica, en la que se condensa la conflictividad social de un

determinado momento histórico (cfr. Fóscolo y Schilardi, 1996, p. 121).

La investigación en este terreno prosiguió:

> –Con los subsidios de la Secretaría de Ciencia y Técnica. Eso se juntó con un Proyecto de Conicet que dirigía Norma sobre el discurso de los movimientos de derechos humanos en Argentina. De ahí salió otra publicación por la EDIUNC[24]. Esa vía de trabajo yo la seguí manteniendo después que Norma se fue. Desde el 87 […] hemos tenido ininterrumpidamente proyectos de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad. Era un grupo muy interdisciplinario, de abogadas jóvenes que habían sido alumnas nuestras, y ahora son juezas de familia, con toda la nueva Ley de infancia, Adolescencia y Familia. Entonces hicimos investigaciones con trabajo empírico sobre infancia y adolescencia en Mendoza, la función del cuerpo de mediadores, la mediación judicial y todo eso. Y en determinado momento, yo retomo una línea que tiene que ver con la discusión acerca del binomio legalidad/legitimidad, en vistas de reformularlo y en cierta forma destruirlo y trabajar desde otro lado. En estos momentos estamos trabajando la legitimidad desde un lugar exterior al sistema mismo, empezamos modificando la tensión alma/cuerpo por vida/cuerpo. Estamos trabajando mucho la noción de vida. También desde lo jurídico, con análisis de fallos y demás (entrevista a PS).

> –Los libros que publiqué han sido con Norma, de los proyectos. O para llenar un vacío aquí en esta Facultad [de Derecho], que tengo que reconocer que se transformó en *mi* facultad. Se abrió un espacio importante con el tema de epistemología, metodología e investigación en ciencias jurídicas. Entonces entró Consuelo "Cony" Ares, a quien siempre le interesó lo epistemológico, hizo la maestría con Samaja. De allí salió un libro de la EDIUNC sobre ciencia y derecho[25], y eso es una inserción importante aquí para todo lo que es doctorado, maestrías, cursos (entrevista a PS).

> –Un poco al margen, de lo que ha significado esta facultad para mí, en la anterior gestión fui secretaria de Posgrado, creo que fui la única en ocupar un cargo así sin ser abogada. […]. Trabajamos mucho en el doctorado personalizado, muy bien armado. Una Maestría en Magistratura y Gestión Judicial, que lleva muchísimos años y con apoyo en el Poder Judicial. Logramos la aprobación de una Maestría en Derecho de agua, también armamos y quedó aprobada por CONEAU una Maestría en Derecho laboral. Hay muchas diplomaturas, desde que el rectorado las habilitó. También armamos una Maestría en Derecho Penal y Ciencias Penales, la dirección es Omar Palermo y Diego Lavado, que es bastante diferente de las que existen [en el país]. En la Maestría Judicial[26] que es Especialización y Maestría, es donde tengo un seminario sobre discurso jurídico (entrevista a PS).

El aporte más significativo de Daniel Prieto Castillo fue la creación y permanente reinvención de la Especialización en Docencia Universitaria. Acerca del método de trabajo, se explaya en la entrevista:

> –Ahora está muy de moda el aprendizaje colaborativo. Eso eran los seminarios. Eran laboratorios para los científicos "duros" y el seminario para nosotros. El primer laboratorio multidisciplinario se funda en 1903, en EE. UU., en una de las sedes del General Electric, un alemán lo funda, traen gente que podía pensar desde distintas miradas y [organizan] el laboratorio. A eso se refería Truman cuando decía que tenían laboratorios. [En nuestros seminarios el método] es ponerse a pensar juntos, es maravilloso eso (entrevista a DPC).

> –Pero hay otras dos cosas más, el método comunicable y el método en educación. Yo ando diciendo por ahí que en lo personal no he inventado ninguna teoría pedagógica, ni pienso inventarla. Nunca he buscado una pedagogía que lleve mi nombre, pero tengo un método. La Especialización en Docencia Universitaria se basa en lo que llamamos nosotros el "texto paralelo". Lo definimos hace tiempo con Francisco Gutiérrez Pérez, consiste en un seguimiento y un registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz. Entonces en la Especialización hay que hacer cuatro textos, uno por módulo. Si cada uno tiene unas 90 páginas, al cabo de la especialización tienen unas 300 o 400 páginas, en unos 18 meses. […]. Es un método, pero un método vacío, es una estructura, la llena usted (entrevista a DPC).

> [En] un material que acabamos de sacar *Construirse para educar. Caminos de la educomunicación* (la palabra está de moda), queda más claro que no formamos a nadie. El texto empieza con esa carta de Bolívar a Simón Rodríguez, donde le dice: "Usted formó mi corazón para la libertad, maestro". Entonces preguntamos "¿Y si no lo formó nada? Porque si Rodríguez formó a Bolívar, entonces tendría que haber formado otros bolívares, pero formó uno sólo. Entonces Bolívar traía otras cosas que no solo le formó Rodríguez". Entonces otra vez el método, eso sí, sin duda, el método como recurso pasivo: esto es lo que nosotros le decimos que puede ser, cómo lo llenen ustedes, es problema suyo. Es un tema que sí me interesa mucho a mí (entrevista a DPC).

En efecto, el texto publicado en *Chasqui*, n.º 135, es una reflexión acerca de lo que se da por supuesto en el término "formación" y de lo que escapa a tales suposiciones. La reflexión se inicia a propósito de las palabras de Bolívar a su maestro y prosigue en diálogo con Simón Rodríguez. No es que este haya formado –en el sentido habitual del término– a Bolívar, "lo que ocurrió", dice Prieto Castillo,

> fue un encuentro entre dos seres extraordinarios; no nació el revolucionario de las lecciones y sentencias del maestro, en todo caso este pudo colaborar, en momentos cruciales de la existencia, con la construcción de alguien de tamaña dimensión humana y política (Prieto Castillo, 2017, pp. 20-21).

Se trata de hacer centro en el aprendiz, que tiene la posibilidad de apropiarse del maestro, al mismo tiempo que pone de sí, desde su contexto y sus experiencias, desde la complejidad de su propia existencia. La pregunta, entonces, es "¿qué tipo de construcción necesita un educador?" (ídem, p. 22). Porque no se trata de tener mucho que decir, no solo el contenido, sino la forma de decirlo. Se trata de ir más allá del trámite de la lectura y la escritura para gozar del lenguaje, para dar sentido al discurso. Por eso, "para acompañar aprendizajes", es necesario "construirse en clave comunicacional".

Dos conceptos, que al mismo tiempo son prácticas, resultan indispensables para tal construcción: "mediación pedagógica" y "texto paralelo". Una mediación es pedagógica cuando promueve y acompaña la tarea de construirse y apropiarse del mundo y de uno mismo desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar, y culmina cuando el otro ha desarrollado lo necesario para seguir por sí mismo. En esa tarea se distinguen tres instancias: "la mediación de los contenidos, de la forma y de las prácticas de aprendizaje, todo ello atravesado, sostenido y recreado por un intento de comunicabilidad" (ídem, p. 26). El texto paralelo es un recurso para "el seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz […] sobre la base de la confluencia de las tres instancias de mediación" (ídem, p. 27). Pero ¿cómo superar la exterioridad del texto?

> –Ese es un tema precioso. Una de las prácticas es "mediar con toda la cultura", significa que un educador tiene para su tarea de mediar pedagógicamente toda la cultura del ser humano y la personal. Entonces le decimos ¿podría usted proponerle una práctica a los estudiantes desde otra disciplina que no sea la suya? (entrevista a DPC).

En síntesis, se trata de un método vacío, de un poner en movimiento.

> No somos ni predicadores de ideas y vidas ideales, ni dueños de una teoría

> pedagógica. […] el texto paralelo es, en el ámbito del impulso a la relación comunicación y educación, un método pedagógico, es decir un camino en el marco del mayor compromiso de un educador: promover y acompañar aprendizajes (ídem, p. 30).

Nuestro diálogo con Daniel y Puly, los relatos del exilio y de los motivos que lo causaron, así como sus experiencias del retorno, ofrecen claves para una forma creativa de práctica de la filosofía. Una práctica dialógica y contextualizada, cuya principal característica está dada por un trabajo sobre el lenguaje –la comunicación– a través del cual se construye la propia su(b)jetividad y la de quienes intervienen en el diálogo, ya sea en la actividad de docencia, de investigación o de gestión. Señalamos, también, el sentido terapéutico del diálogo en relación con el exilio, tanto si se trata del exilio de las personas, como del exilio externo o interno o del de la filosofía. La cual cobra vida en el diálogo. Esta práctica filosófica que se realiza a través de la comunicación cara a cara permite transitar de la historicidad de lo cotidiano a la gran historia mediante otro recurso del lenguaje: la escritura. Para ser conocida y conservada, la historia oral debe ser escrita –nos dice Ferrarotti–. Para no quedar enmudecidos por el trauma, para no perder la facultad de intercambiar experiencias –dice Benjamin–, es necesario ejercitar la facultad de narrar, retomar los diálogos silenciados durante el prolongado exilio que sufrió la filosofía entre nosotros. Para ir más allá de la repetición de lo mismo, del silenciamiento de las diferencias, del adoctrinamiento, de cierta crítica descontextualizada y anémica, se requiere realizar el trabajo de "poner en molde" las narraciones de quienes nos arriman las experiencias recogidas de los viajes, mezcladas con las historias de la propia comunidad.

Bibliografía

Ariño Leyden, Jerónimo (2022). "Diálogos entre Merleau-Ponty y el psicoanálisis de Freud en Carlos Ceriotto". En Arpini, Adriana María (compiladora), *Materiales para una historia de las ideas mendocinas*. Vol. 1: *Filosofía – Educación – literatura – teología*. Mendoza, Qellqasqa. Disponible en t.ly/KA4k (30/03/2022).

Arpini, Adriana María (compiladora) (2022). *Materiales para una historia de las ideas mendocinas.* Vol. 1: *Filosofía – Educación –*

literatura – teología. Mendoza, Qellqasqa. Disponible en t.ly/Y8eH (30/03/2022).

Arpini, Adriana María (2022). "Voces de la filosofía en Mendoza. Testimonios, exilios, retornos. Diálogos con René Gotthelf y Norma Fóscolo", en *Materiales para una historia de las ideas mendocinas. Filosofía, educación, literatura, teología*. Mendoza, Qellqasqa. Disponible en t.ly/FAA5 (30/03/2022)

Arpini, Adriana María (2020). "El exilio filosófico de los '70. Ejercicio crítico y resistencia". En *Tramas e itinerarios. Entre Filosofía práctica e Historia de las ideas de nuestra América*. Buenos Aires, Teseo, pp. 353-383. Disponible en t.ly/kQk6 (20/11/2021).

Benjamin, Walter (2019). "El narrador". En *Iluminaciones*. Edición y prólogo de Jordi Ibáñez Fanés. Traducción de Jesús Aguirre y Roberto Blatt. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Taurus, pp. 225-251.

Casas, Bartolomé de las (1992). *Brevísima relación de la destruición de las Indias.* Edición de Isacio Pérez Fernández, Madrid, Tecnos.

Ferrari, Oward (1973). *El marxismo se come a los niños*. *Los fundamentos filosóficos y políticos del marxismo*. Mendoza, Cátedra de Filosofía de la Historia, Facultad de Filosofía y Letras.

Ferrarotti, Franco (1990). *La historia y lo cotidiano.* Prefacio de Claudio Tognonato. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Fóscolo, Norma (2018), "Un itinerario: Bernardo Carlos Bazán (Mendoza, 1939 – Ottawa, 2018)", en *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, vol. 35, pp. 145-159. Disponible en t.ly/_Hqi (9/10/2021).

Fóscolo, Norma y Schilardi, María del Carmen (1996). *Materialidad y poder del discurso. Decir y hacer jurídicos.* Mendoza, EDIUNC.

Fóscolo, Norma, Schilardi, María del Carmen y otros (2000). *Los Derechos Humanos en la Argentina. Del ocultamiento a la interpelación política.* Mendoza, EDIUNC.

Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel (1993). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Segunda edición, Ciudad de Guatemala, Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME), Universidad de San Carlos de Guatemala.

Jalif de Bertanou, Clara Alicia (2018). "Carlos Ludovico Ceriotto y su trayectoria filosófica". En *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y*

Americana, vol. 35, pp. 89-121.

Levinas, Emmanuel (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Traducción e introducción de Daniel E. Guillot. Salamanca, Sígueme.

Molina Galarza, Mercedes (2014). "Transformaciones político-pedagógicas y terrorismo de Estado en la Universidad Nacional de Cuyo". En Bravo, Nazareno, Molina Galarza, Mercedes, Baigorria, Paula y Tealdi, Esteban, *Apuntes de la memoria. Política, reforma y represión en la Universidad Nacional de Cuyo en la década del '70*. Mendoza, EDIUNC, colección "A Contrapelo", pp. 86-115.

Paredes, Alejandro (2018). "Investigar fuera de la universidad: el Centro de Investigaciones Latinoamericanas y el apoyo de Mauricio López a profesores mendocinos cesanteados durante los gobiernos peronistas de los setenta", en *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, vol. 35, pp. 123-143. Disponible en t.ly/Z6qq (10/10/2021).

Prieto Castillo, Daniel (2017). "Construirse para educar. Caminos de la educomunicación", en *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, n.º 135, pp. 17-32.

Roig, Arturo Andrés (1997). "La recepción del 'giro lingüístico' en Mendoza. Sus orígenes y sus problemas considerados a propósito del libro *Materialidad y poder del discurso. Decir y hacer jurídicos*". En *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, n.º 14, pp. 131-144. Disponible en t.ly/9N6V (10/10/2021).

Schilardi, María del Carmen, Ares de Giordano, Consuelo, Chantefort de Valenzuela, Patricia, Poquet, Herta, Rodríguez, Adriana y Ruggeri, María Delicia (2000). *Ciencia y Derecho: La investigación jurídica*. Mendoza, EDIU.

Schilardi de Bárcena, María (1971). "Merleau-Ponty y la fenomenología en su última obra", en *Philosophia*, n.º 37.

1. Un capítulo más extenso, con base en las entrevistas que nutren el presente trabajo, fue publicado en Arpini, Adriana María (comp.) (2022). *Materiales para una Historia de las ideas mendocinas*, volumen II: *Filosofía, educación, arte, exilios* (Mendoza, Qellqasqa) con el título "Voces de la filosofía en Mendoza. Diálogos con María del Carmen 'Puly' Schilardi y Daniel Prieto Castillo". En t.ly/_fWd. Para esta colaboración hemos seleccionado los momentos en que nuestros entrevistados aluden específicamente al exilio. ↵
2. Universidad Nacional de Cuyo-Conicet (Argentina). Correo electrónico: aarpini@mendoza-conicet.gob.ar. ↵
3. La expresión "poner en molde" es usada por Bartolomé de Las Casas cuando decide

publicar, sin autorización del Papa ni de la Corona, su *Brevísima relación de la destruición de las Indias*: "Y parecióle cosa conveniente ponella en molde …" (Las Casas, 1992, p. 6).

4. Las entrevistas se llevaron a cabo en el marco del Proyecto de Investigación "Filosofía y Educación en Mendoza: materiales para una Historia de las ideas mendocinas", auspiciado por la Secretaría de Internacionales, Investigación y Posgrado (SIIP) de la UNCuyo durante el bienio 2019-2021. El equipo técnico encargado de llevar adelante las entrevistas estuvo integrado por Andrés Pérez Javaloyes, Leonardo Visaguirre, Carla Prado, Nadya Marino, Carelí Duperut, Fernando Ramírez, Juan Ramaglia. El material fílmico y grabaciones de las entrevistas se encuentran bajo la custodia de del Instituto de Filosofía Argentina y Americana (IFAA), Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
5. Ferrari, Oward (1973). *El marxismo se come a los niños*. *Los fundamentos filosóficos y políticos del marxismo*. Mendoza, Cátedra de Filosofía de la Historia, Facultad de Filosofía y Letras. Más información en shorturl.at/vBGN9.
6. Puede referirse a la reimpresión para uso de cátedra del texto de Luis Campoy: *Grupos culturales criollo y no criollo: disponibilidad para el cambio y niveles de movilización y desarrollo.* La investigación original data de 1971 y existe un ejemplar disponible en Bibliotecas de la UNCuyo.
7. Se refiere al decano interventor en la Facultad de Filosofía y Letras, Julio Argentino Bartolomé Torres.
8. María Victoria Gómez de Erice (Mendoza, 1941), profesora de Letras y Dra. en Semiótica por la Sorbona. Ingresó en la UNCuyo en 1958, fue cesanteada en 1975 de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales. Con el regreso de la democracia y la normalización de la Universidad, obtuvo por concursos cátedras en las Facultades de Ciencias Políticas y Sociales y Educación Elemental y Especial. Fue la primera mujer rectora de la UNCuyo en 2002.
9. Cfr. Paredes (2018).
10. Cf. Prieto Castillo, Daniel (1983). "Radiodrama y vida cotidiana", en la colección Materiales de Trabajo, publicación realizada dentro del Proyecto de Cooperación Técnica de CIESPAL y Radio Nederland Training Centre, bajo el auspicio del Ministerio para la Cooperación al Desarrollo del Reino de los Países Bajos, Quito, Ecuador.
11. Rodolfo Agoglia (San Luis, 1920-Buenos Aires, 1985). Se graduó como profesor de Filosofía en la UBA, en 1945. Enseñó Filosofía Moderna, Lógica y Filosofía de la Historia en las Universidades Nacionales de La Plata, Cuyo y del Sur. Fue dos veces decano y rector de la UN de La Plata, donde impulsó una reforma educativa. Durante su exilio ecuatoriano, fue profesor principal del Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, donde se doctoró en 1978.
12. Carlos París Amador (Bilbao, 1925-Madrid, 2014). Filósofo y escritor. Catedrático de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Valencia (1960-1968). Profesor emérito de la Universidad Autónoma de Madrid y en dos oportunidades presidente del Ateneo de Madrid. Autor de profusa obra en la que aúna ciencia y filosofía.
13. Víctor Martín Fiorino, profesor de Filosofía. Obtuvo el grado de doctor por la Universidad Católica de Lovaina. Es *Doctor Honoris Casa* por la Universidad Alonso de Ojeda de Venezuela. En ocasión de realizarse en Mendoza el ciclo "Conversaciones con filósofos mendocinos", dictó la conferencia "Fronteras actuales de la ética aplicada". Disponible en t.ly/3yJv (24/10/2021).
14. Miguel Verstraete egresó como profesor de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, donde ocupó las cátedras de Introducción a la Filosofía e Historia de la Filosofía Contemporánea. Fue decano electo en 1986, cargo que ocupó por sucesivas reelecciones hasta 2002.
15. Elia Ana Bianchi de Zizias egresó de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo como profesora y licenciada en Filosofía. Enseñó Metafísica y Ética en la misma facultad, de la que fue decana normalizadora. Durante su decanato se creó la Carrera de Ciencias de la Educación.
16. Al crearse la Facultad de Derecho, funcionó en un edificio que había sido la escuela de los Hermanos Maristas, ubicado en la Avenida San Martín al 800.

17. Cfr. Arpini (2022).
18. Se refiere a la Especialización en Docencia Universitaria. Cfr. t.ly/sZhkH (22/11/2021).
19. Introducimos el paréntesis en la grafía del término "su(b)jetividad" con el propósito de dar a entender que se trata de un trabajo de autoformación y autorreconocimiento, que involucra tanto la dimensión interior –subjetiva–, como el hecho de devenir sujetos sociohistóricos. Ambas dialécticamente coimplicadas.
20. Cfr. Gutiérrez Pérez, Francisco y Daniel Prieto Castillo (1993), *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Segunda edición, Ciudad de Guatemala, Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME), Universidad de San Carlos de Guatemala.
21. Arturo Andrés Roig fue director del Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CRICyT) entre 1986 y 1989.
22. Cf. Fóscolo, Norma y Schilardi, María del Carmen (1996). *Materialidad y poder del discurso. Decir y hacer jurídicos.* Mendoza, EDIUNC. Ver también nuestro trabajo a partir de la entrevista con Norma Fóscolo y René Gotthelf (Arpini, 2022).
23. Cf. Roig, Arturo Andrés (1997). "La recepción del 'giro lingüístico' en Mendoza. Sus orígenes y sus problemas considerados a propósito del libro *Materialidad y poder del discurso. Decir y hacer jurídicos*". En *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, n.º 14, pp. 131-144.
24. Cf. Fóscolo, Norma, Schilardi, María del Carmen y otros (2000). *Los Derechos Humanos en la Argentina. Del ocultamiento a la interpelación política.* Mendoza, EDIUNC.
25. Cf. Schilardi, María del Carmen, Ares de Giordano, C., Chantefort de Valenzuela, P., Poquet, H., Rodríguez, A., & Ruggeri, M. D. (2000), *Ciencia y Derecho: La investigación jurídica*. Mendoza: EDIUNC.
26. Se refiere a la Maestría en Magistratura y Gestión Judicial, antes mencionada.

Panel 4.
Problemas actuales de la filosofía en el ámbito iberoamericano

Presentación

Dante Ramaglia

En las intervenciones producidas en el panel denominado “Problemas actuales de la filosofía en el ámbito iberoamericano”, se plantean algunas cuestiones relativas principalmente a dos ámbitos de indagación: la filosofía política y la teoría cultural. Puede constatarse que estos temas son centrales en distintos estudios producidos en el marco del pensamiento referido a Iberoamérica, lo cual se indaga en los trabajos contenidos en este apartado, que resumimos en sus líneas fundamentales a continuación.

En el escrito de Ángela Sierra González, se plantea una reflexión sobre el significado de las políticas públicas en relación con el problema de la gobernabilidad, que consiste en un problema básico de la participación ciudadana dentro de los sistemas democráticos. Desde este punto de vista, se afirma que, a partir del pensamiento político y jurídico moderno, las políticas públicas han tratado de dar respuesta a la sustanciación de los derechos sociales, que resultan implementados desde la mediación ejercida por el Estado de derecho. En este marco constata la autora que se ha resignificado el concepto de “políticas públicas” a partir de la recuperación de la idea de lo común, como ámbito de y para el libre acuerdo de la sociedad civil y las diversas formas que adopta la ciudadanía, independientemente de la tutela del Estado. Sobre este punto se asocia la intención utópica con la orientación hacia la identificación de los bienes comunes, lo cual supone una complejidad significativa en las sociedades contemporáneas. En especial se reconoce en el pensamiento actual la ausencia de una definición universalista del bien común, ya que este está atravesado por intereses y fines que son particulares según la diversidad multidimensional que atenta con un proceso de institucionalización de los bienes comunes.

Otra cuestión que se analiza en relación con el desarrollo de las políticas públicas en el contexto democrático es la dificultad para la

producción de consensos, donde el Estado, como representante del interés general, debe actuar como mediador entre los sujetos colectivos con intereses en conflicto. El paradigma de los bienes comunes, como alternativa al sistema neoliberal y su lógica de fragmentación social, emerge en un momento en que se produce la expropiación de los bienes individuales y colectivos, para avanzar en un proceso de drenaje y concentración de la riqueza, que se ha incrementado en nuestro tiempo. En tal sentido, el punto crucial es quién determina el interés general, cuando la identificación y solución de los problemas se establecen "desde arriba", al contrario de lo que debería ser un proceso de construcción de consenso que se genere desde instancias de deliberación y discusión en todos los niveles de responsabilidad ciudadana. En tal sentido, rescata la autora que el paradigma de la gobernabilidad "común" pretende viabilizar los valores del pluralismo, la participación, la representatividad plena, las decisiones políticas reflexivas, la solidaridad, la equidad y la ética.

Gerardo Oviedo propone en su texto una indagación de las posibilidades hermenéuticas que giran alrededor de la noción de "transculturación" con respecto a una estética de la recepción en el ámbito latinoamericano. A partir de un diálogo y una discusión de distintas propuestas para relevar el sentido de la recreación compleja que se ha producido en la cultura latinoamericana, se plantea la fecundidad de lo que el autor denomina como "hermenéutica emergente", que apunta a señalar la presencia de una función política, esto es, una política de la interpretación que se ha ejercido desde el ensayismo y la filosofía, que han sido cultivados creativamente en nuestras tradiciones intelectuales, es decir, en lo que se designa metafóricamente como "sur".

Desde este punto de vista, se cuestiona el "modelo de reproducción cultural", basado en la evidencia constitutiva de la incorporación de América en la historia mundial a través de Occidente, a partir de una reformulación que se piensa en los términos de una lectura hermenéutico-crítica para definir un "modelo de apropiación cultural" como forma de apropiación activa, que recurre a las figuras estratégicas de la hibridez y la transtextualidad. En este sentido, para definir este trabajo hermenéutico desde la emergencia, se apela a las sugerencias contenidas en las obras de dos autores principalmente presentes en este escrito, que son Horacio González y

Arturo Roig. Ambos legados son interpretados en su convergencia para ofrecer las bases de un "humanismo crítico", inherente a un pensamiento que resignifica la problemática de un pensamiento que se orienta a la liberación.

El trabajo elaborado por Dante Ramaglia trata de mostrar un panorama de parte de la discusión sostenida en la filosofía social y política contemporánea acerca de la problemática vinculada con la justicia. Particularmente, se destaca la vigencia que tienen estos debates en el marco de las enormes injusticias sociales que se reproducen en nuestra época. Uno de los temas que se plantean es la importancia que sigue representando la cuestión de la redistribución, relacionada más precisamente con motivaciones económicas, frente a la presencia que alcanzan las reivindicaciones por el reconocimiento, vinculadas a demandas identitarias y culturales.

Otra derivación significativa de la temática de la justicia se relaciona con las modalidades que adoptan las democracias actuales, especialmente en las respuestas que se han dado a manifestaciones de los movimientos sociales que repercuten en el ámbito jurídico-político a partir de los conflictos y reclamos relativos a los derechos humanos. Dichas manifestaciones de la sociedad civil se articulan en torno a las causas económicas y ambientales que se identifican como las principales amenazas del mundo globalizado bajo el neoliberalismo que se presentan en la región latinoamericana.

En líneas generales, se afirma que tiene un peso decisivo el papel movilizador de los actores sociales y políticos para promover las transformaciones de órdenes injustos, que comúnmente han tenido repercusiones profundas en la configuración de los sistemas políticos de la región. Esta situación se ha visto modificada con la aparición de procesos de participación popular que han dado lugar a la construcción de democracias con un mayor grado de inclusión social, ampliación de derechos y cambios institucionales significativos para revertir distintas formas de disciplinamiento y dominación que son históricas.

La reemergencia, bajo el concepto de lo “común” de la utopía, como categoría de las políticas públicas

Ángela Sierra González[1]

Introducción

Uno de los problemas más básicos de las democracias consiste en determinar a través de qué vía la ciudadanía debe participar en la gobernabilidad, habida cuenta de que esta involucra distintos intereses relacionados con los fenómenos sociales. En última instancia, la complejidad reside en encontrar el modo de “alterar significativamente la manera en la que se afrontan los problemas colectivos” (Dente y Subirats, 2014). Es elemental advertir que, a la hora de establecer estas vías –más allá de las conductas sociales–, se evalúan los intereses de sujetos colectivos de arenas políticas muy diferentes (ideológicas, regulatorias y redistributivas), construidas desde el principio con códigos, objetivos, procedencias, institucionalidades muy diversos, en estados plurinacionales y pluriculturales. En un contexto de marcas de identidad heterogéneas, las posibilidades de antagonismo están en relación proporcional con la desigualdad de intereses y los conflictos entre ellos. Así que esta cuestión ha devenido en un problema fundamental, descartada la unanimidad debido a la pluralidad de intereses existentes en la sociedad. Por ello, no pueden establecerse unos parámetros transversales de afinidad colectiva, con carácter general. Sin embargo, las políticas públicas han representado este espacio de afinidad, dado que se pretende alcanzar en ellas un lugar de encuentro en el que estos intereses puedan dejar de ser antagónicos. Pero este objetivo se ha revelado bajo el neoliberalismo como imposible. Fragmentada la comunidad, o perdida la comunidad, como señalan algunos autores, se precisa como cuestión básica de afinidad lo “público”. Si además

entendemos lo "público" como un espacio común, donde se generan tanto conflictos como soluciones, podemos decir que una "política pública" es un conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para dar solución a problemas que se consideran prioritarios en un contexto particular (Tamayo, 1997), pero el hecho relevante es que las políticas públicas se han convertido, bajo las democracias liberales, en disruptivas, en origen de confrontación, o al menos de fricción.

De ahí que, en las últimas décadas, se hayan construido intentos novedosos –no tanto, por cierto, como se pretende por P. Dardot y C. Leval (2015)– como el establecimiento de lo "común", como una contrafigura de lo "público". Un concepto que pretende adecuarse a una idea de lo colectivo, como lo que surge cuando seres humanos se reúnen para hacer entre ellos sociedad en función de intereses compartidos, entre los cuales no hay ninguno que supere en importancia e intensidad al de convivir. El espacio de lo "común" se identifica, por tanto, como ámbito de y para el libre acuerdo entre seres autónomos y emancipados que viven en cuanto se encuadran en lo colectivo, a través de intereses compartidos.

El objetivo de esta reflexión es encontrar los principios de consenso democrático bajo la contrafigura de lo "común", único principio que permite garantizar una cierta unidad de lo político y de lo moral, así como reinventar la noción de lo "público" en un marco social de conflicto y polarización que aparece en progresión en las democracias "occidentales".

La "invención" de las políticas públicas y su carácter proyectivo

Las "políticas públicas", bajo las democracias liberales, han sido una respuesta a la pregunta de si el derecho es o no un factor de cambio social y hasta dónde puede alcanzar este cambio. En todos los paradigmas utópicos de la modernidad, los aparatos normativos aparecían como el instrumento de instauración de una sociedad ideal. Las políticas públicas, una sociedad mejor. Puede que las "políticas públicas" tengan unas pretensiones más limitadas, pero lo cierto es que, a través de estas, se ha perseguido un cambio de la gobernabilidad y de la misma sociedad en su conjunto. Por tanto, las políticas públicas tienen un carácter proyectivo. Estas emergen en un

contexto de reorientación del Estado que implicó un cambio en el rol del derecho, según un modelo en el que el Estado se legitima manteniendo una estrecha relación con la sociedad y respondiendo a sus demandas, particularmente si estas son mayoritarias. La aparición de las políticas públicas supuso un cambio de paradigma, habida cuenta de que estas constituyen un instrumento de realización de los derechos sociales de la ciudadanía, después del reconocimiento de los derechos civiles y de los políticos. Están, por tanto, íntimamente vinculadas con la funcionalidad de las propias democracias, como Estados, y del valor que en estas se otorga al derecho. Aún más, en este marco de funciones y valores, las políticas públicas evidencian las interconexiones entre el derecho y el Estado y muestran si la mediación de este entre las partes que conforman el conjunto de la sociedad es válida o eficaz. O si es parcial.

Es obvio que las "políticas públicas", como expresión de derechos sociales, han sido esenciales en la historia del pensamiento jurídico y político moderno. Así lo han reconocido diversos autores, uno de ellos Humberto Cerroni (1979, 19), para el que el derecho constituye el ámbito de la "mediación, compensación y resolución del antagonismo entre intereses particulares e interés general, y constituye, por tanto, un campo experimental del problema más general de la mediación entre lo particular y lo universal". De hecho, cuando se acuñó la expresión "Estado de derecho", significó una auténtica ruptura con el orden anterior, un cambio en las estructuras del Estado y, al mismo tiempo, la búsqueda de una satisfacción social de cumplimiento de aspiraciones democráticas inspiradas en la idea de la existencia de un interés general que debía ser preservado. Han ido, pues, de la mano el cambio de las estructuras y la democratización de la gobernabilidad. Así, con las políticas públicas se pretendió una nueva forma de hacer política, con cuya realización, tal y como señala Norbert Lechner (1990, 33), se pretendía producir un orden, habida cuenta de que los grandes proyectos ideológicos surgidos de la modernidad habían naufragado.

¿Políticas tuteladas o políticas "participadas"?

En este contexto, cabe preguntarse qué orden. ¿Un orden participado por la ciudadanía, o un orden tutelado? Cuando surgió el concepto de

"políticas públicas", implicaba una idea de tutela de los intereses particulares y de la sociedad civil en su conjunto. Por ello, en su origen las políticas públicas estuvieron marcadas por su utilización como instrumentos de organización y de *reforma* de la sociedad, a través de la reforma de la administración. Pero, desde que se introdujo el concepto de "lo común", como alternativa al *welfare state*, se ha dado una vuelta de tuerca al concepto de "políticas públicas", como crítica, en parte, a una tutela estatal que ha desembocado en una suerte de dirigismo y burocratización, según Christian Laval y Pierre Dardot (2014). El espacio de lo "común" se identifica, por tanto, como ámbito de y para el libre acuerdo entre las ciudadanías diversas. Así, cuando se señala que hay que liberar lo *común* de su captura por el Estado, como recuerdan Laval y Dardort, (2014, 105) refiriéndose al debate de los socialistas, se intenta diferenciar, al nivel de acción, los que estaban por una "administración suprema" (Babeuf y sus partidarios) y aquellos que no confiaban en el Estado sino como mediador, para los que no se trataba de reinstaurar una comunidad

> en la que el individuo se somete al todo, encarnado por un jefe y un partido, sino de reorganizar la sociedad de acuerdo con principios de gestión y de legislación que dan un poder real, una justa retribución y un reconocimiento a todos aquellos que participan en la obra común (Laval y Dardot, 2014, 105).

En virtud de la recuperación de lo "común", se plantea con mayor fuerza, en un momento de crisis de las élites dirigentes, la cuestión de la construcción y consolidación del *sujeto* en la política. No hay democracia si no hay participación real y consciente de la ciudadanía, es decir, una ciudadanía activa y no una ciudadanía tutelada. Y, bajo la emergencia de lo común, como concepto político, fluye, como una corriente subterránea, una reconceptualización de los sujetos y sus acciones, de manera que se sitúan en las soluciones de determinados problemas las "relaciones técnicas" como relaciones de poder.

Por otro lado, la gama y la amplitud de las políticas manejadas por los Estados, los modos de intervención que requieren y la importancia de los recursos en juego modifican la naturaleza del Estado y de las relaciones sociales[2] y han provocado la emergencia del concepto de "lo común" como concepto básico de orden. En virtud de esta situación, se retorna a una idea de comunidad reformulada

que pretende ser expresión no de un idealismo utópico, sino de un proceso de democratización que alcanza a todos los poderes. ¿Cómo podría tomarse un proceso de instauración de bienes comunes? En el marco de un debate sobre las responsabilidades políticas, el marinero Raphaël Hythlodée, en la utopía moreana, sostiene la tesis de que las sociedades europeas no se pueden reformar. Solo una solución radical podría cambiarlas, a saber, la introducción de la comunidad de bienes. La aplicación de esta medida podría crear las condiciones para instaurar una república ideal, como la existente en la isla de Utopía que Raphaël Hythlodée había conocido, según relataba, tras sus viajes con Americo Vespucci. El acento en la comunidad de bienes que se dio en algunas utopías (More, Campanella, Bacon) parece favorecer el punto de vista economicista, que los lleva a poner reparos a la propiedad privada, como expresión de poder sobre el otro.

Ese es un punto de unión de la utopía clásica con la utopía de los bienes comunes. Otro, el hecho de que lo común se sitúe en el espacio normativo e institucional, como sucede con todo el complejo y plural devenir histórico del pensamiento utópico.

El uso "extensivo" del adjetivo "común"

Sin embargo, aunque existan puntos de contacto, establecer una relación de continuidad entre las utopías y el proceso de institucionalización de bienes comunes es un asunto complejo, no solo por el uso "extensivo" del adjetivo "común"[3] en el pensamiento político moderno, sino también por el hecho de que no puede hablarse de una concepción utópica como de una teoría unitaria y estable, e, igualmente, hoy no puede hablarse de una concepción estable y sustantiva del *bien común*[4], como objetivo de la acción política[5], habida cuenta de que en las democracias liberales la acción política, o al menos parte de ella, tiende a estar basada en una visión particularista, legitimándose por el antagonismo de los denominados "grupos de interés"[6]. Estos grupos representan la diversidad multidimensional de las lógicas propietarias de las sociedades contemporáneas, un extremo que dificulta los procesos de institucionalización de los bienes comunes sin conflicto, bajo el principio de que *lo bueno "para" algunos* no *necesariamente es bueno para todos.*

Se trata, obviamente, de un principio restrictivo que pone en cuestión la posibilidad de bienes comunes que no sean los naturales (agua, el viento, etc.), aunque estos también están sujetos a procesos de expropiación. De manera que una concepción sustantiva del bien común, del que se derivase un concepto normativo de "bienes comunes", solo se halla en el modelo social universalista[7], configurado por una tradición clásica del pensamiento político, que va de Platón, Aristóteles, Cicerón, Séneca, Tomás de Aquino, Erasmo, Suárez a Vitoria, tradición rastreada por Laval y Dardot (2014, 25), que reconocen la influencia en su *reactualización* de lo *común*, de una dilatada tradición teórica, precisando que se apoyan en la "larga historia de las creaciones jurídicas que ha desafiado en orden burgués y la lógica propietaria".

Sea lo que fuere, desde su aparición como género en 1516, la utopía ha postulado la comunidad de bienes, si bien en algunos casos se ha confundido, en la tradición posterior, comunidad con estatalidad[8].

Los procesos de resignificación de las políticas públicas

Desde la aparición de la idea de lo común como alternativa, se ha intentado cambiar el sentido y el proceso de creación de las políticas públicas. El primer problema con el que nos enfrentamos cuando hacemos referencia a conceptos como "política pública" es la propia idea que se tiene de estas. La razón es simple, existen variados modos de construir el significado y el concepto de "política pública". El término no siempre ha significado lo mismo. Y unos significados excluyen a otros. Las políticas públicas son objeto de investigación como práctica que reafirma la democracia y como estrategia para la producción de consensos, sin embargo, aquellas políticas públicas que se erigen sobre la base de consensos no están exentas de discusión y desde hace un buen tiempo han sido objeto central de debate. No es una casualidad, dado que definir con quién se consensua y en qué términos se consensua son acciones no exentas de sesgos políticos ni de posibles partidismos. Si bien es cierto que los procedimientos consensuales ofrecen multitud de posibilidades democráticas, no son los únicos, y pueden utilizarse estos a modo de complemento de otras estrategias basadas en la cercanía y el contacto directo entre las

ciudadanías diversas.

Para empezar a analizar las políticas públicas desde esas dos perspectivas, democracia y consensos, hay que decir que la elaboración de las políticas públicas es un proceso que incluye a sujetos activos diversos que interactúan en diferentes escenarios: el gobierno, las cámaras legislativas y las calles. Los escenarios en los que interactúan estos actores y la naturaleza de las transacciones en las que se involucran dan cuenta del grado de democracia existente. Para ello, se requiere generar estados de convencimiento, que tengan como resultado la cooperación voluntaria de toda la sociedad en su conjunto. Para saber hasta qué punto la cooperación voluntaria modela el proceso, hay que comprobar el valor del consentimiento y la intencionalidad de los participantes en las instancias configuradoras de las políticas públicas. La función del consenso no solo recae en la posibilidad de interactuar de los sujetos colectivos en la sociedad civil, sino que el Estado, como representante del interés general, debe actuar como mediador entre los sujetos colectivos con intereses en conflicto.

La naturaleza de los acuerdos depende, obviamente, de la idea, compartida o enfrentada, que se tenga del interés general, o de lo "común". La institucionalización de los bienes comunes mediante un sistema de normas tiene una naturaleza proyectiva, como las utopías. Los bienes y su conceptuación política determinan el funcionamiento del espacio social. Incluso, son inherentes a la identidad social. Responden a una demanda y están en relación con el orden al que responde, que a la vez los ubica dentro y fuera de él. Platearse una alternativa que se apoye en *bienes comunes* responde a un cambio de mentalidad, en un momento en que cada vez hay menos *bienes comunes* que contar.

Los cambios producidos en la política y en la economía durante las últimas décadas han propiciado un cuadro de fragmentación social que enfatiza las diferencias entre las personas a partir de componentes cada vez más complejos. En este contexto, tanto en el plano sustantivo como en el metodológico, se han venido formulando estrategias para dar contenido a un nuevo paradigma de bienes comunes. El derecho en esta dimensión más integral deja de ser un círculo de hierro para convertirse en una compleja red que vincula los componentes de la vida social, impregnándolos de sentido y funcionalidad. Sus

postuladores (Laval y Dardot, 2014, 25) pretenden refundar el concepto de "común" situándolo deliberadamente en el terreno del derecho y de la institución (Laval y Dardot, 2014, 25). Así, frente a la idea del derecho como simple reflejo de voluntades políticas dominantes, las utopías, históricamente, se plantean los aparatos normativos como proyectos de sociedad que pueden y deben ser realizados a través de la acción política, concibiendo esta como un poder transformador.

Según esta argumentación se trata de crear una *comunidad en acción*, no hacer del Estado el poseedor del monopolio de la voluntad común. Si las utopías pretenden crear sociedades alternativas a través de normas, igualmente, la institucionalización de los bienes comunes constituye un contexto reorganizativo nuevo, en términos de una institución alternativa a la propiedad privada y a la propiedad del Estado. Es una utopía que emerge en un momento de hegemonía del sistema neoliberal, pero prolongando la tradición que invalida como injustas la propiedad privada y las lógicas de desposesión que derivan de esta[9]. Y, como alternativa, emerge en un momento álgido en la expropiación de los bienes individuales y colectivos, que avanza en un constante e ininterrumpido proceso de drenaje de riqueza. La desposesión no es una cuestión tratada por las utopías clásicas, dado que las utopías clásicas intentan establecer sistemas de distribución equitativa de los bienes pretendiendo mantenerlos en el tiempo sin cambios normativos. Se trata de una singularidad de lo común como alternativa. Es un objetivo, poner fin a la desposesión, insistiendo en el carácter activo del proceso jurídico[10], que constituye la vida social institucionalizada.

¿El mismo que elige los problemas elige las soluciones?

Por otro lado, y en relación con estos procesos, uno de los problemas acuciantes de las democracias bajo el modelo neoliberal lo constituye la eficacia y legitimidad del desempeño del sistema político respecto a las situaciones definidas como *problemas colectivos*. Precisamente, la identificación de un problema y su solución son lo que define el proceso democrático. El resultado de la involucración de los actores colectivos en un proceso articulado, bajo mediación, es lo que se especifica como política pública en un estado democrático. De hecho,

en el proceso de construcción de las políticas públicas, las tendencias sociales se estructuran y concretan, tanto en torno de las soluciones como de los problemas. Y la falta de consenso sobre el alcance de las soluciones o sobre la delimitación de cuál es el problema causante de la necesidad de formular una política pública puede engendrar una grieta en el sistema. En cuyo caso nos encontramos ante una cuestión de gobernabilidad.

Así, desde hace algún tiempo, los problemas sociales derivados de los conflictos sobre el sentido de las políticas aparecen como problemas de gobernabilidad. O provocados por la gobernabilidad. Respecto a este proceso, según Pierre Muller (2009), se está produciendo un "desacoplamiento creciente entre la función de elaboración de las políticas públicas (*policies*) y la de representación política (*politics*)". El desacople viene motivado, a su juicio, por el axioma que restringe, en origen y en función, como *técnicas* a las políticas públicas. Sin embargo, el desacuerdo sobre esta cuestión ha ido ensanchándose. Y, para el mismo Muller, las políticas públicas (2009) deben instrumentarse como un acto de mediación social, cuyo objetivo consistiría en corregir los desajustes sociales y generar consenso. Serían, pues, si se acepta este punto de vista, las políticas públicas un vector de gobernanza para intervenir en los procesos de negociación y conciliación entre partes. Para llegar a este punto, habría que coordinar a todos los actores sociales en el establecimiento de los objetivos. O, dicho de otro modo, las políticas públicas se entenderían como acciones de gobierno materializadas bajo la forma de pautas generales de decisión y acción encaminadas a responder a problemas actuales o *potenciales* de la agenda social política (Krieger, 2019), dirigidas a alcanzar acuerdos. Para ello, es clave no solo la representación delegada existente en los diversos niveles, sino la posibilidad directa de intervenir. Esta posibilidad emerge como una garantía preeminente, que toca muchos aspectos de la democracia.

En este punto hay que señalar una cuestión, a saber, que los sesgos de las definiciones de cuáles son los problemas colectivos y las maneras de solucionarlos han ido de la mano de la determinación de cuál es el origen de las soluciones de las políticas públicas. Es decir, si vienen desde abajo, o desde arriba. La tendencia a que se formulen desde arriba impide alcanzar los consensos –no se ven como necesarios–, y a esta circunstancia se suma que las políticas públicas

atienden, generalmente, a la circunstancia o coyuntura sin presentar vías de acción de largo plazo, en cuyo caso serían consideradas como acciones de planificación[11]. Una posibilidad de acción que en las democracias liberales está en entredicho. O, mejor aún, estigmatizadas, habida cuenta de que la cultura de la planificación ha sido desvalorizada y considerada como equivalente al autoritarismo. Invalidando su dimensión previsora y funcional, especialmente, en el Estado moderno social y de bienestar. En todo caso, la eficacia de las políticas públicas depende de la manera como se discutan, aprueben y apliquen[12]. Al respecto, como señalan Ernesto Steim y Mariano Tommasi (2006, 395),

> los enfoques estrictamente tecnócratas del diseño de políticas suelen ignorar los pasos críticos del proceso de diseño, negociación, aprobación y aplicación de las políticas, proceso que alberga en su seno el turbulento mundo de la política. El proceso político es inseparable del proceso de formulación de políticas. Ignorar este vínculo entre ambos puede conducir, como en efecto lo ha hecho, a reformas inadecuadas y decepcionantes.

El consenso es una *construcción*. No se puede obtener solo con un proceso de consulta y luego a continuación proceder a formular una solución desde arriba, establecida según un hipotético interés general. Una abstracción indeterminada. La cuestión insoslayable es quién determina el interés general. Por ello, el consenso debe construirse sobre la base de discusiones en todos los niveles de responsabilidad ciudadana. El consenso no es un dato cultural, sino un ejercicio que pasa por muchas instancias de consulta, deliberación y ejecución.

Y el fracaso (relativo o absoluto) de los resultados de las políticas públicas ha tenido efectos relevantes, como la puesta en cuestión de la gobernabilidad y de la acción representativa de las élites políticas. Esta es una situación que ha supuesto una larga controversia, aún abierta, sobre las democracias liberales. Dado que uno de los problemas más básicos de las democracias consiste en determinar a través de qué vía la ciudadanía debe participar en la gobernabilidad. Sin embargo, en lugar de participar en esta, en las últimas décadas de auge del neoliberalismo, en el seno de las democracias “occidentales” ocurre todo lo contrario. Por otro lado, rara vez las políticas públicas bastan por sí solas para comprender los procesos de cambio colectivos.

Ni solo con ellas se puede transformar la sociedad.

De ahí que últimamente hayan proliferado los estudios sobre la gobernabilidad, bajo escrutinio a través de las políticas públicas. El sinfín de problemas que surgen en una sociedad plural, su heterogeneidad, complejidad, escala, conflictualidad y variabilidad provocan cada vez más complicaciones no solo de definición de los problemas, sino de determinación de sus soluciones.

Gobernabilidad democrática y políticas públicas

Llama la atención que el término "gobernabilidad"[13], que, hasta hace algunos años, solo aparecía en tratados académicos especializados, se haya vuelto hoy casi una palabra de uso común, aunque haya alguna disparidad entre lo que piensan algunos autores sobre ella. Para Foucault (1991), la problemática del gobierno comenzó a pensarse a partir del siglo XVI, en el cual el problema por resolver era cómo ser gobernados, por quién, hasta qué punto, con qué fin y con qué método[14].

Las cuestiones asociadas al vocablo "gobernabilidad" comenzaron a ingresar en la agenda de los políticos y estudiosos de los países desde mediados de los años setenta, junto con la crisis de la democracia, el desprestigio de las políticas públicas, la emergencia de nuevos movimientos sociales y el agotamiento de ciertas formas de estabilización política expresado por la aparición de conflictos armados más o menos localizados geográficamente. Todos estos fenómenos se constituyeron como expresiones visibles y espectaculares de los desequilibrios económicos internos e internacionales, junto con las "contradicciones culturales de las democracias" ajenas a la diversidad cultural y étnica, que estaban provocando conflictos. Expresión de tales desequilibrios la constituyen la segregación social y la falta de cohesión política. Así que la reflexión sobre la gobernabilidad tiene su origen en problemas sobrevenidos a las democracias representativas, en particular, bajo el neoliberalismo, habida cuenta de que la gobernabilidad democrática se manifiesta en cómo se definen los problemas y las soluciones. Es decir, qué se prioriza a la hora de decidir qué es un problema para la sociedad y cómo se soluciona. Entre estos problemas, nos hallamos ante los procesos de ruptura de las fronteras nacionales, ante la

desintegración de las culturas y de las comunidades, ante las crisis políticas y económicas –hoy generalizadas–, ante la reducción del poder de los gobiernos y la subordinación de estos a instituciones trasnacionales, así como ante la "intrusión" de las grandes corporaciones en la gobernabilidad nacional y transnacional sin que la denominada "clase gobernante", considerada en su conjunto, haga esfuerzo alguno por revertir esta situación. Las grandes corporaciones han aceptado una desviación de los principios del laissez faire bajo la condición de que la máquina gubernamental se someta a su control directo y las políticas públicas se definan en asociación con sus intereses.

De hecho, casi podría decirse sin exagerar que, en el modelo de democracia liberal, el parlamento tiene como función impedir que la representación de los intereses sociales mayoritarios modifique las políticas públicas que son favorables a las grandes corporaciones. Por ello, se atraviesa una crisis de representación y, en gran medida, un creciente desprestigio de las políticas públicas. En última instancia, la complejidad reside en encontrar el modo de "alterar significativamente la manera en la que se afrontan los problemas colectivos" (Dente y Subirats, 2014). Es elemental advertir que, a la hora de establecer estas vías –más allá de las conductas sociales–, se evalúan los intereses de sujetos sociales de arenas políticas muy diferentes (ideológicas, regulatorias y redistributivas), construidas desde el principio con códigos, objetivos, procedencias, institucionalidades muy diversos, en estados plurinacionales y pluriculturales. En un contexto de marcas de identidad heterogéneas, las posibilidades de antagonismo están en relación proporcional con la desigualdad de intereses.

A manera de conclusión

La ideología neoliberal ha devenido en la base moral, conceptual, política, social y económica de la sociedad "occidental" actual configurando en el fondo toda la cosmovisión de la mayoría social y aglutinando la mayoría de los valores y comportamientos colectivos. Con la crisis sistémica sobrevenida, tales valores han provocado, de paso, una crisis de la democracia que ha conducido a su puesta en cuestión. De ahí que una reflexión sobre la gobernabilidad implique,

también, una reflexión sobre la democracia.

En este escenario, el paradigma emergente de gobernabilidad "común" pretende viabilizar los valores del pluralismo, la participación, la representatividad plena, las decisiones políticas reflexivas y participadas, la solidaridad, la equidad y la ética. Todos estos valores se van a contraponer –en el seno de las democracias– a los valores neoliberales constitutivos de una visión excluyente, legitimadora de la desigualdad con base en la sacralización del "principio de competencia" individualista. De ahí que determinadas políticas públicas redistributivas sean puestas en cuestión, tratándolas como si fuesen "beneficios" concedidos a determinadas minorías, contribuyendo a su fracaso.

El fracaso de las políticas públicas provoca, como sucede con Laval y Dardot (2014), una forma de nostalgia por una comunidad que se ha perdido y que, por ende, tienen que recuperar en el mínimo encuentro de una idea de lo común. Se trata de restablecer esa comunidad ausente mediante una idea de acción común. Sobre esta posibilidad de retorno de lo común, Peter Sloterdijk (2003) retomó precisamente la figura de la esfera para ilustrar cómo la comunidad es hoy más que nunca irrealizable, pues las esferas que nos contienen y hacen posible la vida en común son cada vez más estrechas, receptáculos "inmunitarios" que nos salvan del contacto con los demás y que, finalmente, terminan circunscribiéndose a nuestra propia piel. De modo semejante a Sloterdijk, Roberto Esposito ha desarrollado el tema de la comunidad como algo irrealizable en algunas de sus obras más conocidas (2003, 2006, 2009). Para él, el carácter utópico de la comunidad va a la par de su carácter paradójico, pues la comunidad siempre está presente, nacemos y vivimos en común. Dicho estar en común se halla siempre en defecto, en falta; termina en algo fallido, porque a cada momento lo volvemos irrealizable. En suma, la comunidad que nos constituye, pero que, al mismo tiempo, está ausente. Así que puede que tengamos que conformarnos todavía con las políticas públicas para configurar una agenda de cambios.

Bibliografía

Cerroni, Humberto *et al.* (1992). *Marx, el derecho y el Estado*, Oikos.Tau, S.A.-Ediciones, Barcelona.

Dente, Bruno y Joan Subirats (2014). *Análisis y estudios de los procesos de decisión en políticas públicas*, Ariel, Barcelona.

Esposito, Roberto (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Esposito, Roberto (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*, Amorrortu, Buenos Aires.

Esposito, Roberto (2006). *Bios. Biopolítica y filosofía*, Amorrortu, Buenos Aires.

Foucault, Michel (1991). "La gubernamentalidad", en Foucault, M., Donzelot, J., Grignon, C., Gaudemar, J. P., Muel, F. y Castel, R. (eds.), *Espacios de Poder*, La Piqueta, Madrid, pp. 9-26.

Hoppe, Werner (1993). "Planificación", *Documentación Administrativa*, n.º 235-236.

Krieger, Nancy N. (2019). "A critical research agenda for social justice and public health: an ecosocial proposal", en Levy, B. (ed), *Social Injustice and Public Health*, Oxford University Press, Nueva York, 3.º ed., pp. 531-552.

Laval, Christian y Pierre Dardot (2014). *Común*, Gedisa, Barcelona, 2.º edición.

Lechner, Norbert (1990). *Los patios interiores de la democracia, subjetividad y la política*, Fondo de Cultura Económica, Chile.

Medina Ocampo, Edward José (2016). "Democracia y gobernabilidad", *Bonum Commune. Revista del Instituto Universitario Puebla,* año 1, vol. 1, pp. 57-60, abril-junio.

Muller, Pierre (2009). *Les politiques publiques*, Presses Universitaries Francence, París.

Sloterdij, Peter (2003). *Esferas i: Burbujas. Microsferología*, Siruela, Madrid.

Steim, Ernesto y Mariano Tommasi (2006). "La política de las políticas públicas", *Política y Gobierno*, vol. 13, n.º 2, ii semestre, p. 395.

Tamayo Sáez, Manuel (1997). "El análisis de las políticas públicas" (cap.11), en Bañón, Rafael y Carrillo, Ernesto (comps.), *La nueva administración pública*, Alianza Editorial, Madrid.

1. Universidad de La Laguna (España).
2. No es sorprendente, señala Jean-Claude Thoenig (*Las Políticas Públicas*, Editorial Ariel, Barcelona, 1992, p. 2), que un fenómeno de tal amplitud haya constituido el campo por excelencia de las investigaciones de los analistas políticos. En cierto modo, el análisis de estas políticas está históricamente ligado al desarrollo del *welfare state*. El interés suscitado por las intervenciones masivas y multiformes del

Estado explica que el análisis de las políticas públicas se haya convertido en un instrumento para *juzgar* el propio Estado, incluso para definir cuál es su ideología.

3. Los diversos usos de "común", "comuna" y "comunes" favorecen confusiones. Mientras que "comuna" se refiere a un sistema de autogobierno político local, "comunes" se refieren a bienes de naturaleza diversa.
4. La crítica a la idea de la universalidad del bien común procede del particularismo que asocia *bien* a *interés* basándose en que la sociedad está conformada por un conjunto de individuos de los cuales cada uno persigue sus propios fines y destinos.
5. Con el triunfo del neoliberalismo globalista, se pretendió la creación de una sociedad mundial. Presuntamente, ya no existen regiones particulares del globo que escapen a la presión por una integración normativa universalista bajo criterios cosmopolitas ni a la coordinación estructural bajo las exigencias de la diferenciación funcional, pero lo cierto es que se ha producido un retorno a los particularismos nacionales.
6. Las definiciones abundan cuando se trata de grupos de interés, que a veces se denominan "intereses especiales", "organizaciones de interés", "grupos de presión" o simplemente "intereses". La mayoría de las definiciones especifican que el grupo de interés indica cualquier asociación formal de individuos u organizaciones que intentan influir en la toma de decisiones del gobierno o en la elaboración de políticas públicas. A menudo, esta influencia es ejercida por un grupo de presión o una empresa de cabildeo.
7. Un modelo que, salvadas las distancias, invalidaría en el presente una acción política localmente situada, intereses temáticamente restringidos y conclusiones espacialmente acotadas.
8. La confusión se produce en algunos paradigmas utópico-renacentistas, como la ciudad del sol de Campanella, y en el utopismo romántico del siglo XIX.
9. ¿Qué es la propiedad?: "La propiedad es un robo", escribió Pierre Joseph Proudhon en 1840 (*Qu'est-ce que la propriété? ou Recherches sur le principe du droit et du gouvernement*, J.F. Brocard, París, 1840). Proudhon fue uno de los primeros teóricos revolucionarios en denunciar la propiedad utilizada para explotar el trabajo de los demás. Como teórico reflexiona sobre la contradicción existente entre la esperanza de alcanzar un orden social justo y la existencia de un derecho civil protector de los intereses particulares. Llega así a la siguiente conclusión: para un orden social justo, importa más la distribución de la riqueza que la representación política. Por eso su frase "La propiedad es un robo" resultó tan contundente.
10. Podría, tal vez, entenderse este activismo como la introducción de un carácter evolutivo de la acción utópica que se descarta en las utopías clásicas.
11. Según Werner Hoppe (1993, 167), "la planificación se basa en la comprensión analítica de situaciones actuales, en el pronóstico frente a evoluciones futuras, así como en proyectos sobre un ordenamiento normativo. Todos los medios y medidas se centran en un objetivo determinado, por lo que cualquier corriente contraria o cualquier limitación resultaría contraria a la idea misma de la planificación. En cambio, el Derecho presume la existencia de limitaciones y establece, asimismo, limitaciones para determinados ámbitos".
12. Para Ernesto Steim y Mariano Tommasi, quizá "haya llegado la hora de mirar más allá del contenido específico de las políticas y fijarse en los procesos críticos que les dan forma, las ponen en práctica y las mantienen vigentes en el tiempo. Los enfoques estrictamente tecnócratas del diseño de políticas suelen ignorar los pasos críticos del proceso de diseño, negociación, aprobación y aplicación de las políticas, proceso que alberga en su seno el turbulento mundo de la política (Steim y Tommasi, 2006, 395).
13. Una definición de diccionario nos diría que "gobernabilidad" significa, literalmente, 'calidad, estado o propiedad de ser gobernable'; "gobernable" significa, sin más, 'capaz de ser gobernado'; mientras que su opuesto, "ingobernable", designaría aquello que es 'incapaz de ser gobernado'. Para algunos autores, a los que sigue Edward José Medina Ocampo (2016), "la gobernabilidad se vincula con el sistema de capacidades que se generan para que el desarrollo de la sociedad quede correlacionado a un desarrollo y conservación del Estado

democrático, una de estas manifestaciones de gobernabilidad o ingobernabilidad, se observaba en la sobrecarga del Estado de bienestar, provocando las crisis fiscales”.

14. Véase Foucault (1991).

Transtextualidad e hibridación

Una redescripción hermenéutica del modelo de apropiación cultural latinoamericanista

Gerardo Oviedo[1]

Adaptación y transformación como recepción activa

Quisiera comunicar apenas una declaración de propósitos. Este escrito proviene de un proyecto teórico-metodológico que considero todavía puramente tentativo y provisional. En fin, si se me permite, de momento es mucho más ensayístico que arquitectónico. Aquí apenas voy a subrayar su impulso "transculturador".

Si no me equivoco, la publicación del libro de Françoise Perus titulado *Transculturaciones en el aire* (2019) representa una oportunidad –con visos de acontecimiento intelectual– para repensar la teoría de la transculturación latinoamericana en el debate del presente. Ya en los fundamentos de su planteamiento, la crítica de origen francés radicada en México sostiene que el uso plural del título –"transculturaciones", que funde sintagmáticamente dos clásicos de la teoría literaria latinoamericana, *Transculturación narrativa en América Latina*, de Ángel Rama (1982), y *Escribir en el aire* (1994), del peruano Antonio Cornejo-Polar–, apunta a suscitar un uso semántico y disciplinar conceptualmente múltiple del término. La autora declara expresamente la necesidad de dejar abierta la consideración de otros empleos de esa noción central del pensamiento latinoamericano del siglo XX, ahora proyectada –por encima de cualquier esencialismo de la "excepcionalidad"– a escala de historia mundial.[2]

En esta reapertura programática, sitúo mi propia lectura pragmático-contextual de una estética de la recepción periférica capaz de reconfigurar *hermenéuticamente* el concepto de "transculturación". Un antecedente relevante en esta estrategia conceptual de vinculación de horizontes semántico-categoriales entre "transculturación" y

"hermenéutica" lo constituye el proyecto de antropología literaria del crítico chileno Miguel Alvarado Borgoño.[3]

Entiendo, básicamente, la hermenéutica emergente como una *política de la interpretación* inscripta en la tradición del latinoamericanismo filosófico y del ensayo latinoamericano. Se trata de un proyecto de lectura, pues, que recupera motivos conductores del latinoamericanismo intelectual en un sentido amplio,[4] a través de sus vertientes filosóficas, de teoría literaria y de teoría social. La lectura emergente de la hermenéutica filosófica y social latinoamericanista es aquella que se propone politizar en clave de humanismo libertario los documentos de ideas periféricos, comprendiéndolos, y autocomprendiéndose, como productos activos de *transtextualidad apropiadora*.

A partir de estas líneas interpretativas, intento franquear los límites del "modelo de reproducción cultural" en términos de una reconceptualización *hermenéutico-crítica*[5] del "modelo de apropiación" periférica. No obstante, enunciado así, lo dicho no resulta del todo exacto. Porque asumo inicialmente el *modelo de apropiación cultural* como paradigma hermenéutico de *recepción activa*. En ello parto del criterio topológico de las "figuras estratégicas de hibridación" y sus aprehensiones categoriales del fenómeno de la *transtextualidad*.

Voy en procura de releer así una distinción categorial del filósofo e historiador chileno Bernardo Subercaseaux, cuando define el *modelo de la reproducción* como un esquema receptor que tiene su base en lo que llama la evidencia constitutiva de América Latina: su relación con Europa y su pertenencia al mundo hegemónico de Occidente desde su integración a la historia mundial. Desde esta perspectiva el pensamiento y la cultura latinoamericanos se habrían visto forzados desde su origen colonial a reproducir el pensamiento y la cultura europeos, a desarrollarse como periferia de ese otro "universo" que, a través de sucesivas conquistas, se constituyó en una suerte de sujeto de la historia. En la medida que este enfoque implica concebir al pensamiento latinoamericano como la cristalización de procesos exógenos más amplios, supone el uso de paradigmas conceptuales y periodizaciones provenientes de la historia cultural e intelectual europea. Se trata de un modelo que opera y que ya está presente en el siglo XIX, pero que posteriormente ha sido reconfigurado, sobre todo

en las últimas décadas, con el apoyo de concepciones historiográficas, económicas o sociológicas. Así sucede en las teorías del orden neocolonial y de la dependencia, o en algunos conceptos pares como los de "centro" y "periferia", "metrópolis" y "polo subdesarrollado". A su vez, este autor muestra que las insuficiencias del modelo de reproducción son evidentes, por lo que convoca a complementarlo y matizarlo con el modelo de *apropiación cultural*. El concepto de "apropiación", más que una idea de dependencia y de dominación exógena, apunta a una fertilidad, a un proceso creativo a través del cual se convierten en "propios" o "apropiados" elementos ajenos. "Apropiarse" –por ejemplo, desde la metáfora antropofágica– significa hacer propio, y lo "propio" es lo que pertenece a uno en propiedad, y que, por lo tanto, se contrapone a lo postizo o a lo epidérmico. A los conceptos unívocos de "influencia", "circulación" o "instalación" (de ideas, de tendencias o estilos) y

> al supuesto de una recepción pasiva e inerte, se opone, entonces, el concepto de "apropiación", que implica adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio el concepto de "apropiación", que implica adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio (Subercaseaux, 1988: 130).

Desde mi punto de vista, conviene asociar el "modelo de reproducción" a lo que el filósofo e historiador de las ideas Oscar Terán llamó "cultura derivativa",[6] en una acepción genéricamente próxima a la representación de una "modernidad periférica". Consecuentemente, vinculo el "modelo de apropiación" a la comprensión emergentológica de Arturo Roig, de cuño antropológico-filosófico, y de Horacio González, conforme a la andadura estético-política del ensayismo social. Aquí me limito a indicar el primer influjo.

Como complemento temático, considero con Alfonso de Toro, asimismo, que, en el mundo globalizado actual, constatamos que "hibridez" es la *conditio* de nuestro ser, pensar y actuar que se concretiza en diversos campos del conocimiento y en variadas disciplinas con distintas aplicaciones, porque es, asimismo, el resultado de múltiples "estrategias de hibridación" discursiva, artística, política, sociológica, filosófica, mediática, etc., que hace

posible una negociación o el encuentro/conflicto cotidiano de la diferencia y la alteridad. Las estrategias de la hibridez se configuran como la tensión entre la potencialidad de la diferencia en una topografía enunciativa compartida. El otro elemento de análisis decisivo que aporta De Toro remite a una reconceptualización del concepto de "transculturación" –abrevado directamente de Fernando Ortiz– visualizado como una figura estratégica de la hibridación. Toro afirma que lo que denomina "transculturalidad" designa el

> recurso a modelos, a fragmentos o a bienes culturales que no son generados ni en el propio contexto cultural (cultura local o de base) ni por una propia identidad cultural, sino que provienen de culturas externas y corresponden a otra identidad y lengua, construyendo así un campo de acción heterogénea.

Consecuentemente, sostiene que los procesos de hibridación y transculturalidad están

> estrechamente relacionados con la "*transtextualidad*" en cuanto se trata del diálogo o de la recodificación de subsistemas y campos particulares de diversas culturas y áreas del conocimiento, sin que en este proceso se comience preguntando por el origen, por la autenticidad o la compatibilidad del empleo de unidades culturales provenientes de otros sistemas,

puesto que, más bien, "su aspecto estético, su función social (y no su prefiguración) y su productividad representan el punto central de atención" (Toro, 2006: 16).

Mi hipótesis básica es que la hermenéutica emergente es aquella política de la interpretación que tematiza las estrategias de hibridación transtextual del "modelo de apropiación" en clave democrático-popular y libertaria. Este último elemento, el "libertario", alude a los ideales de democracia directa y federativa –incluso en sus connotaciones anarco-comunitarias–, que postula utópico-regulativamente la moral de la emergencia de Arturo Roig en su proyección tanto nacional como continental, pero también la ensayística social gonzaleana. Ambos legados pueden converger en estribaciones diferenciales de un "humanismo crítico", inherente a un pensamiento *libertario*.[7]

Es a este enfoque propio del pensamiento periférico (Devés

Valdes, 2014) al que denomino “hermenéutica emergente del sur”. Este lema programático contiene las tres categorías conceptuales centrales de su contenido, a saber: “hermenéutica”, “emergente” y “sur”. El primer término expresa el *giro hermenéutico iberoamericano* en el que se inscribe mi posición filosófica. El segundo término es una alusión explícita a la antropología de la emergencia de Arturo Roig. El tercer término designa su localización enunciativa en el programa de las filosofías del sur, tal como lo viene impulsando Enrique Dussel desde hace ya casi una década y también convocando un retorno a la hermenéutica.[8] En este último sentido, mi propuesta intenta responder a la siguiente pregunta rectora: ¿de qué modo es posible proseguir en el presente el legado de la *filosofía latinoamericana de la liberación*? Mi respuesta es doble. De un lado, propongo que puede continuarse imprimiéndole un viraje hermenéutico del estilo de lo que Gianni Vattimo ha denominado en sus últimos libros “comunismo hermenéutico”.[9] Del otro lado, sin embargo, ese vuelco teórico, pese al léxico reapropiado en clave transculturadora, no hace pie inicialmente en la tradición de la hermenéutica eurooccidental, sino oblicuamente a través de la corriente de la moral de la emergencia de Roig, puesta en diálogo con el humanismo crítico de Horacio González. Me limito aquí a enfatizar solo el influjo roigiano.

En efecto, mi estrategia argumentativa para *recomenzar hermenéuticamente* la tradición de la filosofía de la liberación se atiene a cuatro grandes decisiones teóricas de partida:

a. recomenzar los fundamentos antropológico-filosóficos de la *moral emergente* de Roig,
b. ampliar su enfoque con la teoría canónica de la *transculturación* latinoamericana, que lleva de Fernando Ortiz a Ángel Rama, pero sin omitir revisiones posteriores, como las de Françoise Perus,
c. ponerla en *diálogo sursur* con las hermenéuticas latinoamericanistas, inspirándome puntualmente en la estética de la recepción participativa de Adolfo Sánchez Vázquez,[10] y
d. conferirle una dimensión práctico-aplicativa conforme a la centralidad del género *ensayo* en la cultura humanista iberoamericana.

Un aspecto decisivo de mi planteo reside en que el concepto de

"transculturación" fue incorporado al programa emergente de la historia de las ideas latinoamericanas por el propio Arturo Roig. Quiero ir finalizando entonces esta expresión de intenciones haciendo una mención a la dimensión transculturadora de la filosofía roigiana.

Arturo Roig ofrece unas claves hermenéuticas para abordar en términos antropológico-filosóficos y antropológico-empíricos la cuestión de los procesos de recepción cultural en América Latina. Esta antropología hermenéutica –a la vez ontológica e histórica– se preocupa en particular de tematizar la condición activa del sujeto receptor en contextos poscoloniales de capitalismo dependiente. La argumentación de Roig vuelve una y otra vez a la equiparación entre recepción situada y *transculturación* valorativa. Si bien la categoría antropológica de "transculturación" solo la validará tardíamente, su concepto lo había elaborado mucho antes. Su terminología en este punto comienza con una acuñación nietzscheana: "transmutación". Pero lo importante para mí es que Roig supo conectar, a través de su humanismo crítico latinoamericanista, la categoría hermenéutico-ontológica de recepción con la categoría antropológico-histórica de transculturación.

La relación entre recepción/recreación ilumina el fenómeno oculto de la *endogenación creadora* en las culturas colonizadas y neocolonizadas. Instalado conscientemente en los cruces entre universalismo y particularismo, pues, Arturo Roig pretende mostrar el funcionamiento del "*a priori* antropológico" en la arqueología temporal de las *acumulaciones culturales yuxtapuestas*, lo que al mismo tiempo venía desvelando a su contemporáneo Leopoldo Zea. Para Roig, en cambio, desde la perspectiva de la antropogénesis endogenadora, es preciso poner el foco –dice en *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*– en el

> uso que aquellas formas reciben dentro del proceso de acumulación cultural, como asimismo de la actitud que el sujeto receptor adopta frente a ellas, cuando desconoce que su valor intrínseco surge de un acto de recreación sólo posible desde una autoafirmación del mismo sujeto como valioso, valor que por eso mismo puede perderse pero también ser rescatado (Roig, 2009 [1981]: 58).

Al leer las palabras precedentes, uno no puede vencer la

sensación de que, para apreciar el verdadero alcance explicativo del concepto de "recepción cultural periférica" que elabora Arturo Roig, es preciso situarse en el campo semántico de la teoría de la transculturación latinoamericana, como él mismo no dejará de hacerlo en el tramo final de su obra. No perdamos de vista, pues, que esta comprensión arqueológico-temporal de la recepción periférica es vista como asimilación productora. Por ello mismo, tematizada bajo la forma de una "endogenación creadora". Esta lógica cultural vehicula conflictiva y trágicamente las configuraciones de una memoria histórica de exterminios y emergencias, desgarros aniquiladores y liberaciones esperanzadas. Roig reúne motivos antropológico-históricos que le permiten mostrar flujos de sentido rememorados y narrativizados, que actúan a escala de profundidad temporal. Ello explica que este enfoque dialéctico, o, si se quiere, tensional, termine por llevar a Roig a ligar internamente su hipótesis de las "transmutaciones endógenas" con las formulaciones originales de Fernando Ortiz.

Ahora bien, Roig no toma el concepto de "transculturación" de modo puramente descriptivo, sino que lo dialectiza genealógicamente como un operador interpretativo en el marco categorial de una experiencia reflexiva que llama "fenomenología de la *Destrucción de las Indias*". No se ha de insistir lo suficiente en el hecho de que esta condición *trágico-agonal*, que Roig termina por asumir en sus escritos posteriores a la caída de los regímenes dictatoriales –militares o cívicos– en su país y en el resto del continente, viene acuñada sobre el paisaje de fondo de las experiencias genocidas de los Estados represores. Sin semejante "referente", tan dramáticamente ostensible, toda su antropología hermenéutica flotaría en el aire. En efecto, cuando Roig, en *Rostro y filosofía de Nuestra América*, destaca el hecho de que "hemos sido destruidos y nos hemos destruido y lo que se ha construido ha sido sobre el dolor", a la vez advierte que "Fernando Ortiz en su siempre deslumbrante libro *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*, nos ha presentado de modo elocuente el proceso al que nos estamos refiriendo" (Roig, 2009 [1981]: 65-66).

Campos de interlocución e identificación nacional

Quisiera concluir estas líneas dejando constancia de que, a mi modo

de ver, es un hecho de decisivas consecuencias hermenéuticas que el antropólogo argentino Alejandro Grimson pretenda redefinir el paradigma transculturador en términos de lo que designa "un análisis contextual radical". No por plantear esta fuerte restricción teórica, sin embargo, deja de alentar un abordaje "posconstructivista" sobre las tentativas, humanamente universales, de inventar pasados y tradiciones y así generar interpelaciones comunitarias. Para ello se vale de lo que llama "una perspectiva intersubjetiva configuracional". Desde este punto de vista, toda acción cultural está enmarcada en una lógica situacional donde se juegan conflictos e intereses. Esto implica que el significado de una acción solo puede interpretarse comprendiendo los regímenes de sentido en los cuales se encuentra situada, y asumir la "sedimentación de las prácticas". Debido a que las gramáticas de la cultura no emergen en cada acto, sino que sedimentan a través de procesos prolongados, en cada contexto existen dimensiones materiales y simbólicas ajenas a la voluntad de los actuantes. El autor sugiere analizar simultáneamente contextos y significados, a efectos de reponer los sentidos prácticos que implica una cierta hegemonía en una configuración cultural específica. Desde este punto de vista, sostiene que América Latina es una heterogeneidad compleja desde donde circunscribir una porción de la región "en la que residimos y desde la que elegimos pensar", de modo que, si se precisan "nuevos significados para este antiguo término" –"América Latina"–, "hay un modo de hacerlo, y es establecer valencias transcontextuales" (Grimson, 2012: 247-248).

Por lo que respecta a la idea de nación, el autor parte de la propuesta analítica de establecer *valencias transcontextuales* que permitan distinguir entre "cultura" e "identidad". De acuerdo con su enfoque, lo *cultural* alude a las prácticas, las creencias y los significados rutinarios que se hallan fuertemente sedimentados. Lo *identitario* se refiere a los sentimientos de pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos fundados en intereses compartidos. Lo que se ha fabricado existe, pero lo que ha sedimentado también puede ser intencionalmente socavado y puesto en cuestión. Esto, a su vez, conlleva diferenciar las categorías de pertenencia, por una parte, y las tramas de prácticas y significados, por la otra (que sería, para nosotros, la dimensión más propiamente hermenéutica). La cuestión de la fabricación de significados es central para el análisis del poder y

sus efectos, precisamente porque la identidad *integra* allí donde la cultura, antes que un sistema integrado, es una combinación peculiar. Esto lo lleva a introducir la categoría de "configuración cultural", que prefiere utilizar para expresar mejor la heterogeneidad y el poder, y los modos específicos en que los actores se enfrentan, se alían o negocian. Entre los rasgos constitutivos que Alejandro Grimson propone acerca de una "configuración cultural", destaca el que estas sean *campos de posibilidad*, así como el que siempre en ellas exista algo *compartido*. Pero allí donde las partes no se ignoran completamente entre sí, allí donde integran alguna articulación, hay un proceso de constitución de hegemonía.

Existen configuraciones culturales en diverso grado y de distinto tipo, que funcionan como espacios donde hay tramas simbólicas compartidas, horizontes de posibilidad, desigualdades de poder e historicidades múltiples. No hay culturas esenciales, pero tampoco pura fragmentación. La noción de "configuración" busca enfatizar tanto la heterogeneidad como el hecho de que esta se encuentra, en cada contexto, articulada de un modo específico. Allí donde no hay un mínimo de comprensión, no hay una configuración. A este respecto, Grimson muestra que vivimos en "un mundo con intersecciones múltiples entre configuraciones culturales que, además, tienen fronteras y significados cambiantes" (Grimson, 2012: 197-198).

En su discusión con discursos teóricos rivales, Grimson también se suma a las críticas antieurocéntricas u occidentalistas que dominaron a mediados del siglo XX a la hora de explicar el sentido teleológico y universal de los procesos de modernización central y periférica. Grimson tiene en cuenta que el "etnocentrismo occidental y civilizador consideraba históricamente la diversidad como un problema, como la expresión del atraso de algunas sociedades, como un obstáculo al desarrollo". Esto explica que, en

> la medida en que la ideología evolucionista traducía su noción de unidad del género humano a una línea temporal única, donde las diferencias eran necesariamente diferencias evolutivas, la diversidad era concebida básicamente como una expresión cultural del desarrollo desigual o asincrónico de las sociedades (Grimson, 2012: 82).

Un mérito del análisis contextualista de Grimson, desde nuestro

punto de vista, es que su crítica al etnocentrismo occidentalista no lo conduce a plantear un rechazo en bloque de la *idea de nación*, que desde ciertas perspectivas muy al uso en ciencias humanas, supondría como víctima propiciatoria de la caída de las grandes narrativas de la modernidad. Al contrario, su propia asunción del paradigma de la *interculturalidad* le permite redefinir los términos de la idea de nación en contextos de modernización periférica. Grimson reconoce que, en su carácter de concepto heurístico, el de "interculturalidad" no significa que haya culturas homogéneas en contacto; más bien, permite revelar las intersecciones múltiples entre configuraciones culturales disímiles. El concepto de "interculturalidad" es útil porque no presupone ni una teleología ni un modelo de vinculación ahistórica entre los grupos, y porque hace referencia a un rasgo crucial del mundo contemporáneo: la multiplicidad interactúa y la interacción no anula la diferencia. En las intersecciones se producen las apropiaciones, las resignificaciones, las combinatorias, las asimilaciones y las resistencias.

A la luz de este planteo, Grimson pretende retomar en términos positivos el problema de la nación. Se pregunta cómo vincular las teorías generales sobre la globalización y el fin de las naciones con los datos que confirman la existencia de marcos interpretativos de escalas múltiples. Asume, así, el desafío de explicar que, si las naciones tienen relevancia cognitiva, afectiva y política para millones de personas, semejante constatación fáctica no implica incurrir en alguna forma de nacionalismo esencialista. Del mismo modo, el autor advierte que el término "nación", pese a estar identificado con distintos nacionalismos autoritarios y hacerlo responsable de divisiones persistentes en América Latina, no obstante, igualmente puede referir al derecho a poner límite a las presiones, a las intervenciones o a las invasiones de países imperiales. Como correlato, la dimensión identitaria es un aspecto de los procesos nacionales, donde la sedimentación cultural y política de esas construcciones se traduce, a su vez, en la modulación concreta de prácticas sociales y políticas. Ello explica que, en muchos países, la potencia estructuradora de lo nacional constituya un espacio desde donde significar la llamada "globalización" y definir posibles modos de acción en ese marco, vivido como un espacio cuyas fronteras no han desaparecido a causa de la transnacionalización.

Desde un punto de vista antropológico universal –aduce

Grimson–, todo grupo humano y cualquier persona se encuentra, en un contexto espacio-temporal determinado, dentro de un "campo de interlocución" específico. De acuerdo con este enfoque, cada Estado nacional constituye un *campo de interlocución* donde los actores y los grupos se posicionan como parte del diálogo y el conflicto respecto de otros actores y grupos, y que implica una economía política de producción y de identificación. El campo de interlocución define un marco dentro del cual son posibles ciertos modos de identificación, mientras que otros quedan excluidos. A su vez, entre los modos posibles de identificación, existe una distribución desigual del poder. Como las naciones son ontológicamente subjetivas y epistemológicamente objetivas, Grimson aspira a elaborar un concepto de "cultura" capaz de hacer aportes a las teorías sobre la nación. Considera, pues, que "cultura" y "nación", en cuanto "nociones teóricas sumamente complejas, comparten no sólo la característica de ser históricas sino la de ser unidades heterogéneas y conflictivas", por cuanto, "así como la metáfora de la etnicidad permitió pensar lógicas de la identidad, la metáfora de una nación heterotópica y heterocrónica puede contribuir a pensar las lógicas situadas de la heterogeneidad de la cultura" (Grimson, 2012: 155).

Desde una perspectiva general, Grimson parte, en su tematización del fenómeno nacional, del principio antropológico según el cual toda institución social, que siempre se presenta como segunda naturaleza, solo existe por haber sido creada, inventada y construida por seres humanos específicos. En términos históricos, sin embargo, Grimson explica que, en "América Latina, ni la nación ni los nacionalismos precedieron históricamente a los Estados", de modo que el "'principio de las nacionalidades' es muy posterior a los procesos independentistas", con lo cual, si "la nación, como modo de imaginar la pertenencia a una comunidad, es consecuencia de las elites, del Estado y de sus dispositivos, de sus políticas culturales, de los movimientos sociales", no obstante, e incesantemente, "el objeto construido –la nación– es apropiado, significado y usado por diferentes agentes sociales con finalidades distintas" (Grimson, 2012: 164).

Bajo esta luz, el Estado nación es un tipo de articulación específico que permite comprender, en el plano antropológico, cuándo, cómo y por qué las identificaciones y las configuraciones se

autonomizan de sus constructores originales y adquieren una vitalidad simbólica y política ausente en las teleologías originarias. Así, autonomizada "la nación de sus creadores y de sus contextos de fabricación, apropiada por otros actores y movimientos en otros contextos, puede haber y hay nacionalismos populares que buscan a través de esa articulación identitaria producir efectos de democratización" (Grimson, 2012: 166).

Esta forma de posconstructivismo antropológico –incluyendo, por ejemplo, algunas tesis de Rita Segato–[11] me parece que permite tematizar la idea/experiencia de la *nación* como un "horizonte de lectura" articulado en clave de canon letrado, significante flotante y marco interpretativo. La noción de "horizonte de lectura" nacional aplicado al ámbito latinoamericano fue introducida por el politólogo español Ramón Máiz. Es decisivo para nuestra perspectiva de análisis el hecho de que, cuando el politólogo español Ramón Máiz introduce la idea de *nación* como "horizonte de lectura", le confiera una dimensión *hermenéutica* específica. No solo esta noción de "horizonte de lectura", sino también su construcción teórico-política nacionalista, habilita una serie de implicancias ontológicas, antropológicas y sociológicas sobre la idea de nación, sumamente pertinentes para ser pensadas en el contexto periférico-dependiente latinoamericano, en general, y sobre el caso argentino, en particular. Veamos este punto expeditivamente.

En un primer acceso al tema, Ramón Máiz aborda fundamentalmente lo que denomina "dimensión *cognoscitiva* del fenómeno nacional", asignándole una función política capital. Asume que siempre la nación es una "comunidad imaginada", donde un conjunto de individuos se autocomprenden –explícita o implícitamente– integrando un grupo social específico denominado "nación". En ello las formas de dicción y escritura que declinan en primera persona del plural revelan y a la vez ocultan qué es una nación. Su tesis básica es que no es la nación la que genera el nacionalismo, sino los intelectuales y los políticos, quienes, a través de sus manifestaciones políticas y estéticas, producen la nación en sentido estricto. Solo así deviene una evidencia política ampliamente compartida, un fenómeno de masas autoevidente. Para ello identifica un núcleo rígido de las narrativas nacionalista, que opera de acuerdo a un conjunto de códigos binarios, tales como nación/Estado, nosotros/

ellos, propio/ajeno, amigo/enemigo y otros, que elaboran la matriz orgánica y objetiva de la nación; su "etnicidad". Ello comporta "a quién se considera parte del 'nosotros' y a quién del 'ellos', el canon literario nacional (lengua, obras, autores, géneros, etc.)", con el propósito de diseñar "el complejo mítico-simbólico específico de cada identidad nacional". Así se configura "la fundamentación mítico-estética de la diferencia de lo 'propio' y lo 'ajeno', tarea en la que la música, la literatura, la escultura o la pintura 'nacionales' desempeñan un papel fundamental", pues toda "nación es una obra de arte". A ello añade que las

> estrategias enmarcadoras o retóricas proceden a la articulación simbólica de diversos elementos cognoscitivos, supuestamente "objetivos" (lengua, tierra, historia, etc.), de lo que podríamos denominar –en aras de sus múltiples cristalizaciones (todas ellas arbitrarias, en el sentido de Saussure, y ninguna "natural"– *significante flotante nación*, con valores e intereses de determinados sectores sociales (Máiz, 2007: 13).

Sobre esta base analítica –y he aquí para nosotros lo decisivo–, Ramón Máiz introduce un planteo eminentemente *hermenéutico*, que pone el centro de la discusión en la tensión constitutiva *nación/narración* como clave de recepción de los discursos literarios y sociales (y, en consecuencia, ensayísticos) latinoamericanistas. Para ello tiene especialmente en cuenta la importancia de los vínculos que articulan de modo indisoluble lengua, literatura e identidad nacional. Imbricación estética y funcional que, más allá de la dimensión de la acción política nacionalista y la institución estatal, se construye también mediante una trama de prácticas discursivas literarias no menos políticas, en cuanto trazan la "frontera interior" que se alza ante la alteridad extranjera. Según el autor, estos vínculos entre literatura y nación cumplen un rol fundacional. Por ello –advierte– la "literatura nacional, de la mano de una relación causal entre el repertorio, los textos literarios canónicos, *una* variante lingüística normalizada y *una* identidad colectiva excluyente, constituye un factor decisivo en la génesis de la cohesión y la homogeneidad nacional". En consecuencia –muestra el politólogo español–, los "procesos de *canonización literaria* y *nacionalización política* resultan así dos dimensiones inescindibles de todo proceso de construcción nacional".

Lo que explica, por ejemplo, que

> las novelas de autoformación resulten al mismo tiempo hazaña y relato de la entera nación –*persona ficta*–, auténticas *alegorías nacionales*, como si el yo individual se alumbrara solo en la medida en que se ve reconocido como miembro de una comunidad de destino (y de sentido),

y donde la "peripecia individual del *bildungsroman* se inscriba en un más amplio proceso colectivo de *nation-bulduing*". Es así que dicho "en términos de la estética de la recepción: la nación se convierte en insospechado *horizonte de expectativas* del lector del romance". Aquí opera pues una "*fusión de horizontes*, en el sentido de Gadamer; a saber: el del autor o el del texto novelesco mismo y del lector no implícito, sino real (nacional)", de modo tal que "en la literatura latinoamericana del siglo XIX el protagonista del relato deviene, a través de un sutil juego de representaciones, personaje central de los relatos de construcción de la nación". Sin embargo, esta representación se

> debilita en el siglo XX abriendo la posibilidad de una pluralidad del modo de ser en común, por debajo de la homogeneidad sustancial y esencialista, cuestionando la univocidad de la escritura (y de la lectura), y en última instancia de la narración nacional misma (Máiz, 2007: 14-15).

Consideración final

Como se puede apreciar, Ramón Máiz explica cómo la *nación* se transforma en un *horizonte de expectativas* que supone una continua fusión *hermenéutica* de horizontes entre el autor y el sujeto de la recepción. En otras palabras, la tensión *nación/narración* en América Latina (nosotros añadiremos, en la misma serie discursiva, *nación/ ensayo*) funde y unifica el horizonte de expectativa efectual con el horizonte de experiencia receptora. Como se puede apreciar, Ramón Máiz explica cómo la *nación* se transforma en un *horizonte de expectativasplural* que supone una continua fusión *hermenéutica* de horizontes; forma un friso textual y lectural entre el autor escritural y el sujeto de la recepción. En otras palabras, la tensión *nación/narración* en América Latina (que yo me permito trasladar a la tensión *nación/*

ensayo) funde y unifica el horizonte de expectativa efectual con el horizonte de experiencia receptora de subjetividades emergentes diversa y conflictivamente interactuantes. La pregunta elemental de pretensión normativa que se hace la hermenéutica emergente del sur es si todavía la tensión nación/narración y nación/ensayo posee potenciales emancipatorios democrático-populares. En Iberoamérica, si se me permite el tópico kantiano, la hermenéutica sin nación sería ciega, y la nación sin hermenéutica, vacía. ¿O más bien es al revés?

Lo realmente específico de nuestro enfoque reside en su tentativa de reconfigurar pragmático-contextualmente *algunos* problemas de la hermenéutica filosófica *desde* los márgenes australes de Occidente. Se trata de desplegar una "hermenéutica de segundo y tercer grado", queriendo significar con ello que no se propone analizar, *intentio recta*, el plano cultural (primer grado óntico), sino, *intentio obliqua*, el plano teórico-metodológico y el plano práctico-civilizatorio de la constitución del sentido de las tradiciones culturales discursivamente objetivadas en textos (segundo grado reflexivo ontológico-epistemológico, y tercer grado reflexivo antropológico-axiológico).[12] Articulando ambos niveles filosóficos de reflexividad –el segundo, de corte analítico, y el tercero, de cuño normativo–, nuestro enfoque se presenta como una *estética participativa de la recepción* ligada a la exégesis, comprensión y crítica de textos en contextos poscoloniales de modernidad periférica. De ahí que nuestra tentativa de trasponer el problema de la "copia" cultural en clave *estética y política*[13] consista en reafirmar pragmático-normativamente el lado activo y creador de los procesos de lectura y reescritura periféricos. De consiguiente, el objetivo principal de nuestra propuesta teórica consiste en mostrar el funcionamiento de ciertas operaciones de interpretación y recodificación *transculturadoras*, o, dicho en un sentido meramente descriptivo, de mestizaje enunciativo.

Bibliografía

Alvarado Borgoño, Miguel (2015). *Analogías estéticas y comprensión transcultural latinoamericana. El vuelo de la calandria*. Tubinga: Narr Francke Attempto Verlag.

Croce, Marcela (2010). Introducción. En Marcela Croce (ed.), *Latinoamericanismo. Historia intelectual de una geografía inestable*.

Buenos Aires: Simurg.
Cullen, Carlos (2017). La hermenéutica: horizonte de las aporías en toda interpretación. En *Reflexiones de Nuestra América*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
Devés Valdes, Eduardo (2014). *Pensamiento Periférico. Asia-África-América Latina-Eurasia y algo más. Una tesis interpretativa global*. Buenos Aires: Clacso/IDEA-USACH.
Dussel, Enrique (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
González, Horacio (2021). *Humanismo, impugnación y resistencia. Cuadernos olvidados en viejos pupitres*. Buenos Aires: Colihue.
Grimson, Alejandro (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma.
Grimson, Alejandro (2012). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Máiz, Ramón (2007). La nación como horizonte de lectura. En Máiz, Ramón (comp.), *Nación y literatura en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
Perus, Françoise (2019). *Transculturaciones en el aire(en torno a la cuestión de la forma artística en la crítica de la narrativa hispanoamericana)*. México: UNAM.
Recas Bayón, Javier (2006). *Hacia una hermenéutica crítica. Gadamer, Habermas, Apel, Vattimo, Rorty, Derrida y Ricoeur*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Roig, Arturo (2009 [1981]). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Edición corregida y aumentada. Buenos Aires: Una Ventana.
Sánchez Vázquez, Adolfo (2007). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. México: UNAM.
Schwarz, Roberto (1986). Nacional por substracción. *Punto de vista*, año IX, n.º 28.
Segato, Rita (2007). *La nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
Subercaseaux, Bernardo (1988). La apropiación cultural en el pensamiento y la cultura de América Latina. *Estudios Públicos*, n.º 30.
Terán, Oscar (2006 [1985]). ¿Filosofía latinoamericana? En *De*

utopías, catástrofes y esperanzas. Un camino intelectual. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Toro, Alfonso de (2006). Figuras de la hibridez. Fernando Ortiz: transculturación. Roberto Fernández Retamar: Calibán. En Susanna Regazzoni (ed.), *Alma Cubana. Transculturación, Mestizaje e Hibridismo*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.

Vattimo, Gianni y Santiago Zabala (2012). *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*. Barcelona: Herder.

1. Universidad Nacional de Lanús/Conicet. Correo electrónico: gerovied@yahoo.com.ar.
2. Propone la autora: "Intentar pensar la historia y los destinos de América Latina al margen de la historia mundial conduce inexorablemente a callejones sin salida, y ello por varias razones. Ante todo, porque América Latina no sólo forma parte de dicha historia, sino también porque su lugar y papel en ésta se ha redefinido más de una vez, tanto desde fuera como desde dentro de ella. En otras palabras, América Latina no existe tan sólo como una de las 'periferias' de la 'historia mundial', ni está destinada por ello a padecerla, a sacar provecho ocasional de las disensiones entre 'grandes', o a buscar venderle al mejor postor sus propias riquezas, naturales o no. En las condiciones que le son propias, y con las diversas herencias suyas, lo quiera o no, América Latina también es parte *activa 18* de esta misma historia. Por lo mismo, le corresponde a ella pensar este lugar y este papel *desde ella misma*, y no tan sólo en función de lo que *otros* deciden *por ella en otra parte*. América Latina ha de ser *para sí* su propio 'centro', y dejar de concebirse a sí misma como simple 'periferia', colonial o no. Pero este centrarse en sí misma de ninguna manera implica desconocer el 'resto' del mundo, ni mucho menos convertir esta centralidad en la elaboración fantasmática de una supuesta esencia (llámesele 'originalidad' o 'excepcionalidad'), destinada a hacer de la América Latina el lugar de resguardo de lo maravilloso y del despliegue de una imaginación tan mágica como mítica, capaz de ofrecer alternativas a lo que han dado en llamar la 'razón occidental'" (Perus, 2019: 18-19).
3. Sostiene el autor: "Desde nuestra perspectiva, la 'Antropología Literaria Chilena' ha significado un quiebre con la macroestructura semántica clásica de la disciplina, para transformarlo en un esfuerzo hermenéutico ello pues, configura un tipo de 'identificación autorreferida' con la narración. Esto no significa un compromiso de tipo ideológico al modo del argumento y el estilo discursivo marxista, por ejemplo, sino una apuesta que podemos tentativamente llamar hermenéutica, en lo que se refiere particularmente a la permanente autorreferencia del autor en el modo de desarrollar su escritura" (Alvarado Borgoño, 2015: 119).
4. Marcela Croce postula "una vocación unificadora hacia la utopía intelectual que apunta a recomponer los vínculos entre culturas, lenguas, historias y geografías, entre planteos y métodos". Ello supone que en su "diversidad es posible restituir una dialéctica productiva para articular las imágenes de América Latina que se han desarrollado durante dos siglos y han marcado como un *desiderátum*, provistas de una retórica favorable a la impregnación, la identidad de un conjunto que reclama su revisión para definirse sin anteojeras, ni pretendidas ortopedias ni pretenciosas influencias" (Croce, 2010: 25).
5. Debemos ser claros acerca de un hecho vital: hay algo originario y radical de la pretensión de universalidad de la hermenéutica que atañe a su esencial e intransferible intención de ser algo más que pura "teoría". Vemos esta convicción cabalmente expresada por el filósofo español Javier Recas Bayón, cuando afirma que *la doctrina hermenéutica clásica perseguía con su normativa exegética de los textos eminentes dar sentido al mundo y orientar la acción*. El pasaje completo del que extraemos el enunciado dice así: "A veces se ignora que lo que la doctrina

hermenéutica clásica perseguía con su normativa exegética de los textos eminentes (teológicos, filológicos y jurídicos), no era otra cosa que criterios para la comprensión de sus grandes monumentos culturales, cuyo papel, más allá de un interés erudito, residía en dar sentido al mundo y orientar la acción. ¿Alguien puede dudar de que las preocupaciones interpretativas que suscitaba la Biblia, por ejemplo, estaban motivadas en realidad por un interés práctico vital?" (Recas Bayón, 2006: 21).

6. Oscar Terán consideraba que "los intelectuales argentinos nacieron considerándose parte de Occidente, y en ese sentido se sintieron con derecho legítimo a apropiarse de todo aquello que se generara dentro de ese ámbito", aunque posteriormente "se produjeron fenómenos que suelen darse en todas las culturas, y más en las culturas derivativas, en las cuales se realiza un esfuerzo –a veces logrado, a veces no– de 'traducción', de *translation*, de esos estímulos intelectuales a las circunstancias locales" (Terán [1985], 2006: 98).
7. "¿Quién es el libertario?", se pregunta Horacio González pensando en el legado del siglo XX. Reconstruye el autor: "Esta palabra indicaba a quienes se sentían con efectivas libertades respecto a los poderes organizados, aunque no renegaban de instituciones políticas ni del Estado. Solo exigían a estas instituciones que no se convirtieran en protocolizaciones de un comportamiento ya pautado. En lo esencial, ser libertario era actuar el margen de las reglas sin ignorar que las reglas existen y sin considerar que, al continuar existiendo, ellas obturan definitivamente el estilo de actuación de los 'sin Estado', aun dentro del Estado; de los 'sin partido', aun dentro de los partidos; y de los 'sin programáticas previas', aun en el seno de corrientes ideológicas. De tal modo ser libertario era un estilo libre de actuar en el interior de lo que la filosofía dialéctica llamó 'el mundo de las necesidades'" (González, 2021: 158).
8. Dussel vuelve insistentemente sobre lo que denomina "situación poscolonial". Con este término denota la condición de posibilidad actual de una liberación de las filosofías del sur. Se trata, pues, de lanzarse a la tarea de pensar la realidad que nos "rodea (como hicieron los filósofos modernos europeos con su realidad, aunque fuera metropolitana y colonialista), y no sólo *comentar* obras filosóficas de las que se debe aprender mucho, pero que debe tenerse en cuenta que fueron expresión de un pensamiento de *otra realidad*", ya que confundir "la realidad europea, o norteamericana, con la realidad sin más, es una *falacia de desubiquidad*", equívoco que comporta tomar el espacio o el mundo de otra cultura como el propio, encubriendo su originalidad de origen y la diferencia con la cultura receptora. Así pues, para "poder reconstruir las filosofías del Sur es necesario, en movimiento inverso al pretendido secularismo moderno europeo (que fue negación de las culturas ancestrales del Sur), recuperar la validez y el sentido de las tradiciones, aun míticas, a las que debe ejercérseles una hermenéutica filosófica adecuada", puesto que el "método de interpretación (hermenéutica) es filosófico; el texto o relato puede ser mítico, poético o no-filosófico, pero el resultado de la interpretación es hermenéuticamente una obra filosófica" (Dussel, 2015: 93).
9. En palabras de Gianni Vattimo y Santiago Zabala, si "Sudamérica está proporcionando una alternativa no solo para los débiles de su población, sino también para otros continentes en busca de un sistema político, económico y ecológico diferente", ello quiere decir que el "comunismo hermenéutico no es un discurso teórico que aspire simplemente a brindar perspectivas filosóficas sobre aquellas ideas de revolución o transformación radical de la sociedad que todavía logran pervivir en nuestro imaginario y nuestras imaginaciones" (euro-occidentalistas), dado que, más bien, configura "una teoría capaz de poner al día el marxismo clásico y volver a hacer creíble la posibilidad efectiva del comunismo". Es así que –afirman los autores– "en el plano práctico tal posibilidad teórica puede vincularse a los ejemplos efectivos de 'nuevo' comunismo en América Latina" (Vattimo y Zabala, 2012: 191).
10. Adolfo Sánchez Vázquez señala que, cuando "Gadamer deja a un lado este papel activo del receptor, no puede escapar a cierto sustancialismo en la recepción de la obra, ya que ésta monopolizaría –con la producción de sus efectos–, la actividad", y ello de forma tal que el "receptor, entonces, lejos de ser activo como productor

de efectos sobre la obra, sería –a nuestro modo de ver– doblemente pasivo: al recibir la obra, sin producir efectos en ella, y al ser, él mismo, efecto, objeto y no propiamente sujeto". Y, junto a esta "doble pasividad del receptor", agrega Sánchez Vázquez, "hay que señalar también la exaltación gadameriana de la tradición que se pone de manifiesto al elevar lo clásico como norma y modelo o instancia ejemplar de la presencia del pasado en el presente, es decir, de la tradición" (Sánchez Vázquez, 2007: 27).

11. "Sólo un rechazo de las ideas de identidad propias del paradigma global en favor de un acogimiento pleno del pluralismo, en el sentido del respeto radical a valores, metas y perspectivas culturales diferentes, y, más aún, al esfuerzo, por parte de los pueblos, por retomar los hilos de tramas históricas por algún tiempo abandonadas, puede garantizar el éxito de los intercambios que hoy denominamos de forma un tanto vaga 'interculturalidad'" (Segato, 2007: 19).
12. En esto adoptamos en términos generales una triple distinción analítica propuesta por el filósofo argentino Carlos Cullen, pues nos permite trazar un marco de referencia lo suficientemente amplio a la hora de separar los planos correspondientes, por un lado, a la hermeneútica cultural –cotidiana o natural– y, por el otro, a la hermenéutica teórica –ontológica, epistemológica y metodológica– y a la hermenéutica "civilizatoria", utópicamente intencionada desde su horizonte de humanización. Permítasenos referir *in extenso* este encuadre de Carlos Cullen, tanto por su diferenciación de niveles referentes, como por la compulsa definicional que establece: "Hermenéutica es la tarea del hombre cuando decodifica su biología como lenguaje, y cuando comprende su lenguaje como cultura. Hermenéutica es *la tarea de la cultura misma*, en tanto instaura en la naturaleza socialización, comunicación, creación, como posibilidades (reales o ilusorias) de resistir a la entropía del aislamiento, la incomprensión y la mera repetición. Porque hay dado y construido; porque hay oculto y manifiesto; porque hay memoria y olvido; porque hay uno y muchos, porque hay orden y caos, porque hay realidades e ilusiones; porque hay –en definitiva– diferencia, hay hermenéutica. Pero la hermenéutica es también un problema teórico, en la medida en que podemos discernir, en la tarea cultural, cuestiones técnicas o metodológicas, cuestiones epistemológicas, e incluso, e incluso, cuestiones ontológicas. Es que se trata –en la teoría– de una hermenéutica de segundo grado, reflexiva, diferenciada, y con ciertas pretensiones: validez normativa, cierta universalidad y 'objetividad'. […]. Citemos algunas definiciones: 'Hay hermenéutica allí donde hay mala comprensión' [Schleiermacher], 'Hermenéutica es la comprensión, conforme a un arte, aplicada a las expresiones de la vida, fijadas durablemente' [Dilthey], 'La explicación de éste, siendo relativamente a su constitución del ser' [Heidegger], 'La teoría de las operaciones de la comprensión, en su relación con la interpretación de los textos' [Ricoeur], 'La hermenéutica se relaciona con un poder –que nosotros adquirimos en la medida en que aprendemos a dominar un lenguaje natural– sobre el arte (o técnica) de entender el sentido comunicable por el lenguaje, y en el caso de comunicaciones perturbadas hacer sentido comprensible' [Habermas]. Hermenéutica, podríamos decir, es *la tarea de la teoría misma*, en tanto con ella se instala, en la cultura, una ruptura, una distancia, una *'skepsis'*, como posibilidades (reales o ilusorias) de resistir a las apariencias, las ilusiones, las simulaciones. Porque hay deseo de saber, porque hay fenómenos y leyes; porque hay signos y estructuras; porque hay –en definitiva– algún tipo de identidad posible, hay hermenéutica. Sin embargo, la hermenéutica es, todavía, *una cuestión civilizatoria*, en la medida en que podemos discernir signos de destrucción o de progreso, de dominación o de liberación, de consumismo y de hambre. Hay conflicto de interpretaciones, conflicto de hermenéutica. Es que la civilización misma es una hermenéutica de tercer grado, por decirlo de alguna manera. Porque se instala la posibilidad de *la alternativa* –en las relaciones de poder y de tener, en los conflictos ideológicos y axiológicos– es que hay hermenéutica. No se trata solamente de una cuestión teórica, sino también de una cuestión práctica. Es este triple referente –cultural, teórico, práctico– el que da a la cuestión hermenéutica el carácter de *horizonte* de toda interpretación" (Cullen, 2017: 231-233).

13. Ya lo indicó programáticamente el teórico Brasileño Roberto Schwarz: “La cuestión de la copia no es falsa, siempre que sea tratada pragmáticamente, desde un punto de vista estético y político, liberada de la mitológica exigencia de la creación a partir de la nada” (Schwarz, 1986: 22).

Reflexiones sobre la justicia en la filosofía social y política contemporánea

Perspectivas críticas desde América Latina

Dante Ramaglia[1]

Aun cuando el tratamiento de la temática de la justicia ha atravesado las reflexiones acerca de lo político a lo largo de la historia, es posible observar que constituye una cuestión que viene promoviendo una serie de debates centrales en la filosofía social y política en las últimas décadas. Cabe aclarar que se hará alusión en esta comunicación a la problemática de la justicia social, la cual no se refiere inmediatamente a las formulaciones del derecho positivo o la jurisprudencia, si bien se constata que existe una posible interrelación entre ambas dimensiones, lo cual se muestra factible y necesario en determinadas situaciones, como es el caso referido a la vigencia jurídica efectiva que requieren las declaraciones efectuadas en relación con los derechos humanos. Otra indicación preliminar que debe hacerse tiene que ver con el vínculo estrecho que existe entre las definiciones teóricas de la justicia que se retomarán para realizar una interpretación crítica y las variadas formas de injusticia que se replican en nuestro tiempo. En realidad, puede decirse que la atención al problema de la justicia siempre tiene en su reverso a las lesivas injusticias que se han reproducido frecuentemente en la historia de la humanidad y que se continúan reiterando en el presente.

En consecuencia, la actualidad que reviste la justicia como asunto debatido en el pensamiento contemporáneo puede remitirse a distintos motivos. En buena medida, las discusiones sostenidas hacen referencia principalmente al problema de las desigualdades que se han visto agudizadas con el desarrollo de la globalización bajo un modelo neoliberal hegemónico a nivel mundial, y que contiene asimismo toda

una representación ideológica acerca de los modos de organización social, política y económica. Si bien las inequidades existentes son un aspecto que se hace sentir con crudeza en las regiones más pobres y subdesarrolladas, no dejan hoy de presentarse igualmente en otras naciones avanzadas que han desmantelado el Estado de bienestar bajo la oleada globalizadora neoliberal.

En tal sentido, las cifras estadísticas revelan que cada vez sectores con menos recursos pertenecientes a la mayoría de la población mundial tienen dificultades para acceder a servicios esenciales, como la atención en salud y el acceso a la educación, o sufren la no satisfacción de necesidades básicas, como la alimentación necesaria, el consumo de agua potable y una vivienda digna, por mencionar los casos extremos en que se llega al límite de la supervivencia[2]. Además de las inequidades socioeconómicas señaladas, el tema de la desigualdad se relaciona con el trato diferente que reciben grupos o personas por su condición social, económica, política, cultural, racial, sexual o religiosa, entre los principales factores que influyen en la reproducción de formas de discriminación, ya sea esta negativa o positiva. En última instancia, se presenta como hecho patente del mundo contemporáneo el predominio de una extendida exclusión social de grandes sectores de la población, que intensifica no solo el reparto desigual de bienes y recursos entre diferentes regiones, lo cual se verifica también al interior de las propias naciones menos o más desarrolladas, sino asimismo la falta de otorgamiento igualitario de derechos ciudadanos a determinados grupos sociales.

Las versiones renovadoras de una teoría de la justicia se tienen que enfrentar a los desafíos que presentan las circunstancias cambiantes de la misma realidad social y política. Desde esta perspectiva, la aparición en escena de manifestaciones de distintos movimientos sociales –como son los asociados a demandas de participación política, de inclusión social, de género, de grupos étnicos, ecologistas, pacifistas, entre otros– requiere de nuevos enfoques para dar cuenta de la heterogeneidad y pluralidad de reclamos, que difícilmente puedan limitarse a la protesta tradicional movilizada por las clases o los sectores sociales bajo intereses estrictamente materiales. De allí que se han producido una serie de propuestas y discusiones teóricas contemporáneas a nivel mundial en torno a la significación de algunas expresiones identitarias y

culturales, las cuales se articulan en relación con las denominadas "políticas del reconocimiento". Ante este enfoque teórico, no deja de sostenerse la necesidad de atender a lo que significa la dinámica de la "redistribución" como instancia decisiva en los casos de las desigualdades socioeconómicas, por lo menos tal como se considera en el caso latinoamericano cuando se tratan de comprender desde un marco conceptual las formas de exclusión que prevalecen en buena parte de nuestras sociedades.

Igualmente resulta fundamental tener en cuenta las proyecciones de la justicia en relación con la cuestión de la viabilidad de la democracia y el afianzamiento de los derechos humanos. Si, en principio, es posible comprender la estrecha vinculación que debería existir entre estos tres ámbitos –justicia, democracia y derechos humanos– en el plano de las prácticas y los discursos políticos, esto se refleja en una serie de consideraciones que se juzgan como prioritarias para la reflexión. En su lado negativo, la ausencia de un marco de justicia y de respeto a los derechos humanos hace inviables a las democracias, así como torna invivible la cotidianidad de los integrantes de cualquier comunidad política. En tal sentido, han sido reiteradas las experiencias pasadas de interrupción de la vida democrática, asociadas a dictaduras cívico-militares que sumieron en el terror y la miseria a poblaciones cautivas en ese estado de indefensión ante la ausencia del Estado de derecho, lo cual se evidenció como un plan sistemático desplegado en varios países latinoamericanos, pero que no dejó de ser una tragedia extendida a nivel mundial en diversas situaciones que se presentaron con los totalitarismos, las grandes guerras y los genocidios que se produjeron durante el pasado siglo XX.

Asimismo, aun bajo la vigencia de las restauradas democracias en la región de América Latina, la alternancia de gobiernos progresistas y proclives con distintos matices hacia la izquierda con respecto a los representativos de la derecha, conservadores y neoliberales ha evidenciado los modelos que se encuentran en pugna, al mismo tiempo que prosiguen las demandas por desigualdades todavía pendientes de resolución. El reclamo de una justicia "desde abajo" y una mejora en la inclusión social, junto con la extensión en materia de derechos que deberían asistir a distintos sectores postergados o discriminados, constituye los pilares de una tendencia a la

profundización democrática que asegure la participación política en función de garantizar la satisfacción de necesidades básicas y de promover el bienestar de las mayorías populares. En consecuencia, no se contempla la cuestión de la justicia como un debate meramente académico, sino que esta discusión se encuentra comprometida en la transformación de las estructuras políticas, lo cual se moviliza a partir de la emergencia de distintos conflictos sociales, en especial teniendo en cuenta lo que se ha afirmado antes acerca de la proliferación de muchas manifestaciones de injusticia que continúan, o se agudizan, en el momento actual.

Asimismo, es posible afirmar que las reflexiones acerca de la justicia en el contexto latinoamericano no se encuentran desvinculadas de la tematización de lo político, que se orientan a examinar las condiciones que ofrecen las construcciones democráticas de la región para atenuar las deficiencias respecto de la participación popular en la toma de decisiones y, por consiguiente, en los beneficios derivados de la implementación de las mismas políticas públicas. En última instancia, la reconfiguración de nuestras democracias está asociada tanto a las crecientes desigualdades que existen en el plano socioeconómico, como a las históricas discriminaciones que han experimentado conjuntos sociales que no se pueden contemplar como minoritarios en la región, tales como las poblaciones indígenas y afrodescendientes o los colectivos de mujeres. En torno a estas últimas agrupaciones, se han conformado nuevos movimientos sociales que han cobrado protagonismo en las últimas décadas, a los que se suman reclamos específicos que provienen de sectores vinculados al sindicalismo obrero, las asociaciones campesinas, las organizaciones de base, los grupos ambientalistas, los movimientos juveniles y estudiantiles, entre otros[3].

Aun cuando la aparición de distintos movimientos sociales y políticos responda a una serie diversa de reivindicaciones a partir de las cuales han tenido su origen, es posible observar la convergencia de algunos de ellos en demandas comunes a los sistemas democráticos. Incluso en los reclamos que tienen su raíz en motivos simbólicos y culturales, que corresponden a las demandas por el reconocimiento de identidades singulares, no deja de estar presente el aspecto económico o redistributivo, como es esperable debido a las inequidades que traen aparejadas esas formas de exclusión social; y lo mismo sucede a la

inversa, en que lo socioeconómico no deja de lado las exigencias efectuadas por diferencias culturales.

Un ejemplo paradigmático está representado por las revueltas sociales iniciadas en Chile en octubre de 2019 a partir de la suba del boleto de metro –sin duda sobre el trasfondo de malestar con respecto a las políticas neoliberales aplicadas desde la época de la dictadura de Pinochet–, que derivaron en una masiva concentración popular en las calles para dar origen posteriormente a una convocatoria a la realización de una convención constituyente con representación de distintos sectores sociales y políticos, siendo electa como presidenta de esta una dirigente de origen mapuche, Elisa Loncón. En esta rebelión terminaron confluyendo distintos reclamos que encontraron un punto de convergencia en un objetivo común, como es la reforma de la Constitución de la República de Chile que provenía de la etapa de la dictadura[4]. Aunque sea incierto cómo se termina canalizando políticamente de distintas maneras el fenómeno de la indignación popular, resulta generalizada la experiencia de resistencia y movilización que ha dado impulso a la orientación hacia políticas progresistas y a la instauración de gobiernos de izquierda en la región.

En la actualidad igualmente se ciernen otras amenazas derivadas de las políticas neoliberales extendidas a nivel global, que han suscitado distintas formas de resistencia popular. En relación con la región latinoamericana, las amenazas de la globalización responden principalmente a dos causas: económicas y ambientales. En el primero de los casos, las rebeliones de los movimientos sociales en varios países, ya sean organizados o espontáneos, se han dirigido contra las políticas vinculadas a medidas de ajuste, el avance en las privatizaciones, la pérdida de beneficios de seguridad social y subsidios estatales, así como la implementación de tratados de libre comercio que han atentado contra la subsistencia precaria de puestos laborales o la debida remuneración de estos. En el segundo de los casos, el deterioro de las condiciones ecológicas por las políticas económicas extractivas que, por ejemplo, impulsan la desforestación de grandes extensiones rurales o generan contaminación ambiental por la explotación minera ha dado lugar a resistencias que, desde un origen local, han pasado a ser amplificadas por el conjunto de la sociedad, al alcanzar cada vez una mayor conciencia de la gravedad de la situación que se enfrenta ya en un corto o mediano plazo[5].

Como es posible advertir, debido a la situación que se presenta en el complejo contexto contemporáneo, las democracias se encuentran tensionadas por una fractura ideológica que confronta a las tendencias que impulsan cambios sustantivos orientados hacia la inclusión social con las posiciones regresivas que condenan a una gran parte de la humanidad solo a sobrevivir, mientras una porción reducida genera una acumulación desmedida de riquezas. Este conflicto se manifiesta en el marco de la hegemonía capitalista neoliberal a nivel global, al que se suma el resurgimiento alarmante de la extrema derecha en muchos países, lo cual ha dado lugar al cuestionamiento realizado desde fuerzas sociales y políticas que pugnan por alcanzar formas de convivencia democrática que aseguren condiciones dignas de vida para todos y todas. El desafío que enfrentan las democracias a partir de esta polarización de perspectivas e intereses resulta visible a nivel mundial, así como encuentra en América Latina un escenario que viene siendo objeto de una lucha política que se ha acentuado en las últimas décadas.

Las alternativas que se han generado desde la apertura democrática al promediar la década del ochenta del siglo pasado, la cual sustituyó a la declinación de las dictaduras cívico-militares instaladas especialmente en la mayoría de los países del Cono Sur, revelan que esas reconstrucciones de la vida civil y política se erigen ante condicionamientos internos y externos persistentes. Los resabios del autoritarismo, las deudas económicas y sociales contraídas, la desarticulación de los movimientos sociales y partidos políticos, la anulación de las instituciones democráticas y la fuerte represión desatada contra la población, que constituye un atentado criminal contra los derechos humanos básicos, dieron por resultado un panorama amplio de injusticias a las que se tienen que enfrentar las restauraciones emprendidas en los sistemas políticos de la región. Esto es lo que se conoce como la etapa de transición democrática, que resulta llevada adelante con diferentes intensidades según cada realidad nacional, en algunos casos produciendo más avances institucionales, jurídicos y políticos que permitieron un cambio estructural y en otros casos con mayores dificultades para una reforma profunda de la herencia autoritaria.

A ese momento de transición, le seguiría una etapa refundacional de democracias participativas que coincidiría con la llegada al poder

de fuerzas políticas progresistas, de izquierda o de orientación socialista con el comienzo del nuevo siglo. La convergencia de estos nuevos gobiernos que se erigieron principalmente en Venezuela, Brasil, Argentina, Uruguay, Bolivia y Ecuador, en alianza con otros países de la región, impulsó políticas de inclusión social, el fortalecimiento de las democracias, la soberanía e independencia de los Estados nacionales y la profundización de los lazos de integración latinoamericana, como se refleja en el cambio de rumbo con respecto a los acuerdos limitados al libre comercio, como es el caso del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), para dar espacio también a otras iniciativas de cooperación regional, como la fundación en 2008 de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) y la creación en 2011 de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC).

Los objetivos comunes alcanzados en estas experiencias políticas han contribuido a una disminución de las desigualdades e inequidades existentes en nuestros países, afianzando procesos de participación popular y de ciudadanías activas que colaboran en la radicalización de las prácticas políticas para superar la instalación de democracias formales o las estrategias que tienden a mantener los privilegios sectoriales minoritarios. El entrelazamiento de la consolidación de democracias inclusivas con los procesos de integración regional resulta paradigmático de la potenciación de ambos aspectos que se verifica en esta conjunción, independientemente de que el ideal de la unidad en la diversidad ha sido un anhelo largamente buscado en nuestra historia y se mantiene aún en la actualidad como horizonte utópico.

La otra dirección principal que se emprende para una reformulación de lo político se liga a la dimensión jurídica y a la recuperación del Estado de derecho en nuestros países. Esto se produce especialmente a partir de la significación otorgada a los derechos humanos en las reconstrucciones democráticas y su vigencia en las actuales circunstancias, que impulsan a mejores condiciones de vida, afirmadas desde el principio normativo de la dignidad humana[6]. En este sentido, el fundamento de los derechos humanos se encuentra en que el sujeto sea reconocido como tal antes de ser sujeto de derechos. Y esto también se revela frente a formas de desconocimiento y de alienación que pueden provenir de un

determinado sistema jurídico. Existe así un derecho injusto, apoyado en la fuerza o la violencia, que se transforma por este motivo en discriminatorio, lo cual es precisamente el hecho que intenta revertir la concreción de los derechos humanos, en cuanto por su universalidad tratan de superar toda discriminación, marginación, exclusión, diferenciación o preferencias, es decir, satisfacen únicamente a la condición humana. Podría decirse que su realización progresiva se ha afianzado precisamente en la resistencia que se va oponiendo a las distintas formas injustas del derecho.

Como se ha afirmado anteriormente, las teorizaciones sobre la justicia en el pensamiento filosófico latinoamericano resultan inescindibles de las consideraciones que se realizan acerca de la profundización de la democracia, los procesos de integración regional y la vigencia de los derechos humanos. En las renovadas direcciones que asume lo político instituyente en nuestros países, reviste un rol clave el afianzamiento de los movimientos sociales articulados a fuerzas políticas progresistas. Las observaciones sobre estos fenómenos contemporáneos cambiantes de América Latina resultan abordadas en distintas elaboraciones teóricas desde una perspectiva crítica, que encuentra un campo específico en los desarrollos de la filosofía social y política, remitiéndose también a una fundamentación desde la ética que se destaca especialmente en algunos autores como Arturo Roig o Enrique Dussel, entre los principales referentes teóricos, a los que se podrían sumar los nombres de otros pensadores y pensadoras actuales.

Cabe observar que las diversas reflexiones sobre la justicia, relacionadas con la vigencia efectiva de la democracia y los derechos humanos, se producen en el pensamiento crítico latinoamericano al calor de las luchas sociales y políticas, no sin dejar por esto de presentar una fundamentación teórica y marcos categoriales que aspiran a una determinada universalidad, pero en los que se tiene en cuenta la situación particular de donde parte el discurso filosófico. Desde esta perspectiva, puede decirse que la radicalización que se verifica en esas proposiciones filosóficas contiene una potencia teórica que se vuelve necesaria en el marco de una situación mundial en que se han profundizado las desigualdades sociales.

En líneas generales, tiene un peso decisivo el papel movilizador representado por actores sociales y políticos para promover las transformaciones de órdenes injustos, que comúnmente han tenido

repercusiones profundas en la configuración de los sistemas políticos de la región. Esta situación se ha visto modificada con la aparición de procesos de participación popular que han dado lugar a la construcción de democracias con un mayor grado de inclusión social, ampliación de derechos y cambios institucionales significativos para revertir distintas formas de disciplinamiento y dominación que son históricas, que vengan ya sea del pasado reciente de las dictaduras o de siglos de opresión de determinados sectores sociales, como son las que afectan a las comunidades indígenas y afrolatinoamericanas, las mujeres y otros grupos discriminados o excluidos que integran nuestras sociedades. En este marco histórico y contextual, se elaboran las consideraciones actuales sobre la justicia, en las cuales sigue siendo un impulso fundamental la utopía de la construcción de sociedades más equitativas, que tiendan a la reparación de las injurias cometidas y la concreción de una vida comunitaria más plena orientada por el principio constitutivo de la dignidad humana.

Bibliografía

AA. VV. (2020). *Luchas sociales, justicia contextual y dignidad de los pueblos*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.

Almeida, P. y Cordero Ulate, A. (eds.) (2017). *Movimientos sociales en América Latina: perspectivas, tendencias y casos*. Buenos Aires: Clacso.

Bringel, B. y Pleyers, G. (eds.) (2017). *Protesta e indignación global: Los movimientos sociales en el nuevo orden mundial*. Buenos Aires: Clacso/ Río de Janeiro: FAPERJ.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión.* Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Siglo XXI Editores/ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.

Guadarrama González, P. (2016). *Democracia y derechos humanos: visión humanista desde América Latina*, 2 t. Bogotá: Universidad Católica de Colombia/Taurus.

Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.

Roig, A. (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*. Mendoza: EDIUNC.

1. Universidad Nacional de Cuyo/Conicet, Argentina. Correo electrónico: ramaglia@mendoza-conicet.gob.ar.
2. Para dar cuenta de la situación mundial, basta considerar un mapa donde se represente la desigualdad bajo el coeficiente de Gini. Igualmente existen otros indicadores de la pobreza que reflejan la concentración enorme de la riqueza no solo por países, sino que se observa de modo evidente en la diferencia acerca de lo que representan ciertas fortunas personales o de corporaciones económicas frente a inmensas mayorías desposeídas e incluso de Estados. El caso de América Latina y el Caribe resulta particularmente significativo en cuanto a la persistencia de diferencias socioeconómicas, siendo mayormente una región donde la distribución de los bienes y recursos es tremendamente desigual, salvo en contadas excepciones en que se ha podido revertir algo esta situación, y esto depende de la continuidad que han podido tener determinadas políticas sociales bajo gobiernos progresistas.
3. Un estudio detallado de la multiplicidad de movimientos sociales existentes en los distintos países de América Latina se encuentra en Almeida y Cordero Ulate (2017). Con respecto a la situación mundial que experimentan las expresiones de la protesta social, puede consultarse Bringel y Pleyers (2017).
4. En un volumen colectivo, se registran las motivaciones y derivaciones de este levantamiento popular de Chile, al igual que se examina la situación de otros países latinoamericanos en términos de justicia social: AA. VV. (2020).
5. Como ejemplo de lo que sucede en muchos lugares de nuestra América, puede mencionarse que en la provincia de Mendoza, situada en una zona árida y montañosa del centro-oeste de Argentina en que el agua es un recurso escaso, se generalizó a finales del año 2019 una movilización social ante un intento de modificación por parte del gobierno de la ley 7.722, que regula la utilización de sustancias químicas contaminantes en la explotación minera de metales a gran escala. Esta resistencia venía siendo sostenida desde hacía años por las asambleas ciudadanas por el agua que se formaron en distintas partes del territorio provincial, y alcanzó en esa oportunidad un fuerte eco en una amplia mayoría de la sociedad mendocina que se mantiene en alerta hasta el momento presente.
6. Acerca de la vinculación entre democracia y derechos humanos a partir de una consideración filosófica situada desde una perspectiva histórica latinoamericana, véase Guadarrama González (2016).

Presentación de libro

El campo cultural y las redes del poder en la Argentina de inicios del siglo XX

Apostillas al libro José Gabriel y la crítica de la cultura

Gustavo Vallejo[1]

En la definición del objeto de estudio histórico, existe una disyuntiva paradojal que, en términos extremos, conduce a tener que optar entre la originalidad del caso que puede residir en la ausencia de estudios anteriores y la universalidad de un tema por todos conocido. Aun cuando uno y otro polo se entrecrucen y así originen múltiples matices, no dejan de persistir cuestiones que devienen de atender a preguntas sobre si, por ejemplo, buscar la originalidad supone resignar la universalidad. Algo que también podría habilitar a pensar, complementariamente, que estudiar un caso, para muchos desconocido, vaya a implicar de antemano apostar necesariamente por un tema local y estrecho.

Estas preguntas pueden dar pie a reflexiones con las que intentaré explicar por qué entendí que estudiar a José Gabriel valía la pena, y qué puede aportarnos en términos universales develar lo que encierra el conocimiento sobre ese "desconocido".

José Gabriel (nacido en España y llegado de niño a Buenos Aires) fue un intelectual muy prolífico en la Argentina de la primera mitad del siglo XX, desarrollando ideas y prácticas influyentes en diversos campos del saber. Sin embargo, no ha sido una figura sobre la cual la historiografía se ocupara suficientemente, aun cuando –como veremos– tuviera importantes motivos para hacerlo. Desglosando los campos en los que intervino, cuesta hallar su presencia en la historia intelectual o de las ideas, la historia de la literatura, la historia de la educación, la historia del periodismo, la historia de la Reforma Universitaria y hasta la historia del fútbol.

Pensando como abogado del diablo, tendríamos, *a priori*, una

primera interpretación que cabría darle a ese desinterés en el hecho de que posiblemente hubiera sido irrelevante su producción. Con lo cual la originalidad de abordar a un "desconocido" quedaría asociada a los riesgos de estudiar a quien habría hecho poco para salir de esa condición. En cualquier caso, el uso del potencial amplifica las dudas, porque no se trata sino de una interpretación de lo no dicho, para tener una explicación acerca de por qué no fue dicho.

Con estas incertezas comencé a estudiar a José Gabriel, definiendo en torno a él un objetivo que partía de la inicial identificación de problemas surgidos de investigaciones anteriores que realicé y que me permitían entender que había, cuanto menos, algunas cosas relevantes para indagar. Por un lado, estaba su participación protagónica en la Casa del Estudiante de la Universidad Nacional de La Plata, un efímero pero muy rico episodio disruptivo que fue gestado en el marco de la más radical versión de la Reforma Universitaria en 1921. Y, por otro lado, entendía que, en una obra de teatro escrita en 1927 para ridiculizar a la eugenesia, tenía suficientes motivos para pensar que estaba ante quien había lanzado con originalidad un mensaje universal que merecía ser analizado. Esas fueron mis vías de introducción al tema, a sabiendas, entonces, que había allí cuando menos dos cuestiones que daban sentido a la inquietud por comenzar a hurgar en el personaje.

Con los primeros indicios que ya tenía de quien era un reformista antipositivista que escribió una muy particular obra de teatro para atacar a la eugenesia, entró en escena Hugo Biagini, a quien le consulté si tenía algo que decirme sobre el personaje en cuestión.[2] Y, para mi sorpresa, me proveyó de una caja con fotocopias de textos de José Gabriel que había reunido con el fin de realizar en algún momento un trabajo particularizado. Había en aquel gesto dos cuestiones fundamentales: la generosidad de quien me hacía depositario de un material que me enorgullecía recibir, y la confirmación de que había allí algo importante para investigar a pesar del desdén historiográfico.

La caja se fue llenando con muchas más cosas que iba recabando, y las ideas que de allí emergían decían mucho del campo cultural –siguiendo en esa caracterización a Bourdieu–, para dirigirse a cada vez más espacios disciplinares. Con lo cual descubría nuevas zonas opacas por explorar y esa situación me llevaba a otro problema añadido, que

era el de entender por qué este objeto que no paraba de proveerme de materiales interesantes había permanecido tanto tiempo desconsiderado.

Ahí entendí más claramente que no estaba haciendo un trabajo biográfico, o que no sería solo eso. Estaba estudiando a través de una figura muy relevante del campo cultural argentino entre 1915 y 1932 (partiendo de sus primeras actividades, decidí poner a la investigación un límite coincidente con el fin de una etapa en su vida), mecanismos de configuración del poder con sus formas de establecer lógicas de inclusión y exclusión. Se trataba, en definitiva, de entender las redes de ese poder, por medio de las interpelaciones que José Gabriel llevaba adelante con una incontenible voluntad y vastos recursos argumentales. Y también a través de las respuestas que el abnegado español recibía con un sentido disciplinario: desde el cercenamiento de un cargo, hasta el exilio obligado por acciones que contra él desplegaron primero una empresa privada –en la que vio un "Estado dentro de un Estado"– y luego un gobierno militar. A su vez, la contracara de despejar a José Gabriel de su incómoda presencia estaba en la organización que ese poder transversal a lo político, lo económico y lo cultural logró darse para controlar el mundo del trabajo durante todo el período aquí analizado. Por caso, lo haría consolidando el papel performativo en la política que tenía la prensa hegemónica, organizando la estructura estatal que supervisaría a los trabajadores a partir de la Semana Trágica, y conteniendo, hasta donde pudiera, el advenimiento de cada nueva manifestación popular que se expresara en el lenguaje, en el tango o en el fútbol, como José Gabriel lo hacía notar.

Un breve comentario periodístico de Norberto Galasso sobre José Gabriel me llevó a consultarle más cosas, y recibí otra enorme sorpresa.[3] Cuando Galasso trabajaba en la emblemática revista *Crisis*, entrevistó a la viuda de José Gabriel (el español murió en 1957), quien le proveyó de parte del acervo que ella conservaba. Galasso previó la realización de un trabajo extenso que finalmente no tuvo su concreción y, con enorme desinterés, me permitía acceder a ese material. Mi visita al archivo de Galasso se produjo a poco de la que hiciera Guillermo Korn, quien por otras vías había llegado a José Gabriel para incorporarlo a una saga de intelectuales unidos por una trayectoria común que desde la izquierda los llevó al peronismo,[4]

poniendo el acento en las discusiones suscitadas en torno al problema de la lengua. Galasso y Korn, después de Biagini, cada uno a su manera, contribuyeron a darle una nueva entidad de la que antes carecía en la historiografía la figura de José Gabriel.

Ya la inicial caja de Hugo se había convertido en una verdadera caja de Pandora. Con el material que iba recabando en nuevos repositorios, se había transformado en una biblioteca para libros y fotocopias y miles de documentos de una memoria externa de mi *notebook*.

José Gabriel había sido uno de los introductores del pensamiento del catalán Eugenio D'Ors en la Argentina, y quien también pondría un límite a la adscripción total a sus ideas, cuando aquel acentuara su desconsideración de la democracia para volcarse al fascismo. También José Gabriel se hallaba dentro de los precursores de la Reforma Universitaria y, entre muchas otras cosas, aparecía exhibiendo su rol de analista crítico de la educación, buscando integrar el fútbol al currículum escolar para que la cultura popular se hiciera un lugar en las aulas a través de la educación física.

Con todas estas vetas halladas, pasaba a tener un nuevo problema. Si inicialmente partía de muy poca información y muchas dudas relacionadas con una llamativa desconsideración del personaje que habilitaba a pensar que podía deberse a sus insignificantes méritos, ahora me encontraba con tan abundante cantidad de textos de José Gabriel y sobre él –en los que la generación de polémicas era su común denominador–, que volvía muy complicada la tarea de organizar todo ese material en un solo volumen. Pero, ante esta situación, tenía en claro que existía un corpus ideológico a partir del cual podía ser articulado ese conjunto vasto y disperso de artículos periodísticos, obras literarias, comentarios de libros, crónicas deportivas, colaboraciones en revistas culturales y entrevistas, para reconocer en esa diversidad la fuerte coherencia interna que aglutinaba toda la producción. Desde una perspectiva foucaultiana, podía reconocer que había allí un núcleo de ideas que, en esencia, no contenía sino una permanente apuesta dirigida a disputar las formas hegemónicas de ejercer el poder, en sus más diversas manifestaciones, que pugnaba por elevar expresiones desconsideradas a través de acciones en las que cabe reconocer un afán por alcanzar la "insurrección de los saberes sometidos".

Pero también tenía otro problema añadido en el hecho de que, además de tener que contar quién fue José Gabriel, debía explicar por qué, siendo una figura que merecía realizar una larga investigación sobre él, era a la vez muy poco conocido. Paradojas de la originalidad.

El objeto de estudio iba así deslizándose con cierta naturalidad del personaje al campo con el que interactuaba y, entre uno y otro, me iba quedando más claramente definida la idea de que, como señalaba más arriba, estaba investigando las redes del poder a través de la figura de un disruptivo, de aquel que no aceptaba adecuarse a sus moldes y los denunciaba enérgicamente.

Asimismo, el mundo urbano me sirvió para indagar algo que era bastante más que un telón de fondo sobre el cual se desempeñaba el español: era la condición de posibilidad para llevar adelante cada nueva idea. Así, Buenos Aires, Montevideo y sobre todo La Plata, fueron ciudades que me alentaban a identificar más particularidades al advertir la interacción de sus características con la forma en la que eran pensadas y representadas por José Gabriel. A eso se sumaba un imaginario que remitía a la Madrid de su primera infancia y la Barcelona de su maestro, D'Ors.

Así fue que con José Gabriel busqué reflexionar sobre una tipología del intelectual que ejerce en la ciudad esa suerte de socrática función de "aguijonear" como un tábano al poder, aun a sabiendas de que sus acciones podrían depararle grandes padecimientos. Con lo cual entendí que estudiar al español implicaba exponer una de las formas en que fue asumido el rol del intelectual en la sociedad: la de incomodar al poder, claro está, después de haber determinado inequívocamente dónde residía. Esto derivó en las graves consecuencias sufridas por quien protagonizó ese propósito, y de ahí surgieron las primeras respuestas a las preguntas iniciales acerca de su desconocimiento. Porque, precisamente, José Gabriel se encargó de hacer visible lo oculto, en un afán que lo llevó a tener que cargar con represalias sufridas en vida y con el silencio que siguió a su muerte, como una dantesca aplicación de la ley del contrapaso que establecía una pena por antítesis, consistente, en este caso, en que él mismo permaneciera oculto para la historiografía por largos años.

En este sentido, del libro se desprenden, básicamente, tres formas de asumir la función del intelectual. Una de ellas sería la de reinterpretarla gramscianamamente actuando en forma orgánica al

poder político-económico para el cual el intelectual presta sus servicios. Otra es la de aquel que se encierra en las formas perdiendo de vista los contenidos, para asumir que su tarea sería la de confundir a los demás en su propia confusión narcisista. Y, por último, se desprende aquel intelectual que José Gabriel encarna y para quien la función central sería la de develar los sistemas de explotación y los medios utilizados por estos para evitar que esa tarea pudiera llevarse a cabo.

De este modo, creo que, aun cuando mucho se ha escrito sobre los intelectuales, el libro puede contribuir –cuando menos a eso aspiro– a volver a pensar en estas lógicas de su funcionamiento que atraviesan una historia de larga duración para llegar hasta el presente.

Por otra parte, y retomando la pregunta que Alejandro Herrero insistentemente formula en torno al personaje históricamente analizado para indagar en él "con quién discute", podemos pensar que, en el caso de José Gabriel, claramente lo hace con todas las manifestaciones de elitismo cultural que ve alimentadas a través del intelectual orgánico y del intelectual narcisista. A esos dos grandes grupos en los que engloba a la mayoría de los intelectuales, les atribuye el hecho de movilizarse por una voluntad de pertenecer a espacios cerrados, donde encuentran, a la vez que su propio reconocimiento, la protección necesaria para mantener ese lugar alcanzado. Pero, además, cabe agregar que José Gabriel es una figura que, interpelando una lógica que integra al intelectual orgánico y al intelectual narcisista, nos coloca también ante la reproducción de formas de legitimación que perdurarán en el tiempo.

Sobre José Gabriel también cabe destacar que en él aparece siempre una apuesta a los beneficios que acarrea en la sociedad expandir todas las formas de democratización. Allí donde Ortega y Gasset veía con preocupación un avance de las masas que debía ser contenido restaurando formas tradicionales de ejercicio del poder, aparece también el rasgo elitista del intelectual con el que José Gabriel confronta enérgicamente.

En definitiva, a través del libro, busqué exponer discusiones en torno al rol del intelectual de la década de 1920, especialmente por sus relaciones con el poder y por el compromiso con los sectores populares. Se trata efectivamente de un caso, el de José Gabriel, que es analizado también en sus vastas interacciones como un factor

indiciario para repensar a partir de él distintas cuestiones que hacen a la forma de entender la figura del intelectual, o, mejor dicho, de los posibles tipos de intelectual.

José Gabriel fue un exponente del intelectual crítico que vela por los intereses de la clase trabajadora, sin renunciar a las formas estilísticas y la erudición sobrevalorada por una élite que se reconocía a sí misma a través de la pertenencia a la república de las letras que había forjado. Y también fue un insistente aguijoneador de esa república cerrada, para lograr que en ella tuvieran lugar los temas y las formas de tratar una cultura popular, que comprendía, entre otras cosas, el fútbol, el tango, los arrabales porteños, el lunfardo y el teatro crítico. José Gabriel fue, en definitiva, quien, no sin grandes dificultades, claro está, buscó generar expansiones democratizadoras dentro de cada uno de los campos autorregulados desde los cuales se producía la valoración de la cultura.

Por otra parte, el estudio de este "desconocido" personaje español, al depositarme casi con naturalidad en las interrelaciones entre la cultura urbana y el campo intelectual, entiendo que aporta también miradas, representaciones, ideas que pueden resignificar posibles formas de pensar un indisociable vínculo entre el intelectual y la ciudad en la que interviene.

Asimismo, es posible reconocer en José Gabriel una figura que con su accionar está interpelando permanentemente la cultura política argentina, exponiendo el área de vacancia que una "izquierda vagabunda" hallaba en la falta de representación de una parte importante de los sectores populares que no lograba ser convocada por diversas expresiones de la izquierda internacionalista, ni por los partidos alcanzados por una impronta liberal. Podría así ser pensado como un temprano eslabón dentro de una cadena de aportes dirigidos a pensar cómo radicalizar la democracia, para que pudiera dar lugar a una izquierda atenta a contrarrestar el acecho de las potencias imperiales y la voracidad de las oligarquías locales. Su pensamiento también nos deja la convicción de que la cultura popular era el medio para que ideas filosóficas y literarias pudieran articularse con una clara postura política.

Lo hasta aquí señalado fue parte de lo que desató esa particular caja de Pandora que, al ser abierta, no propagaba los males de la humanidad, sino la curiosidad interminable por seguir el itinerario de

un conjunto de ideas muy originales. El libro, entonces, fue el resultado de la apertura planteada para descubrir temas y problemas en una primera instancia heurística y de llegar a través de una instancia hermenéutica a interpretar y ordenar la información recabada para poder expresar el pensamiento de José Gabriel desde una debida distancia crítica.

En definitiva, y finalizado el trayecto recorrido, con el objeto de estudio abordado puede decirse que estamos ante un fiel exponente del "pensamiento alternativo" en la Argentina de la primera parte del siglo XX. Hugo Biagini y Arturo Roig gestaron esa categoría analítica que fue capaz de englobar figuras, temas y propuestas que compartieron actitudes contestatarias y encuadramientos que postularon el cambo de estructuras. También con el pensamiento alternativo fueron identificados aquellos que aspiraron a modificar la realidad y a guiar la conducta hacia un orden más equitativo, mientras cuestionaban *ex profeso* los abordajes autoritarios, tecnocráticos, etnocéntricos, neocoloniales o chovinistas.[5]

De manera que la singularidad de José Gabriel puede, a su vez, ser analizada en relación con la de otros "desconocidos" que también dejaron una impronta "alternativa" en diversos campos de actuación. En tal caso, el libro de José Gabriel pretende ayudar a abrir polémicas, problematizar certezas instaladas, en otras palabras, repensar las cartografías consolidadas de nuestro campo cultural y nuestra cultura política. Si aunque mínimamente sirviera para alimentar nuevas indagaciones orientadas por estas inquietudes, tendría para agregar a la gratitud por los que me acompañaron en la tarea,[6] y las ya mencionadas colaboraciones recibidas, nuevos motivos de agradecimiento y de felicidad por la publicación de este libro.

Bibliografía

Biagini, Hugo (1989). *Filosofía Americana e identidad. El conflictivo caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba.

Biagini, Hugo y Arturo Roig (dirs.) (2004). *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo xx. Tomo 1, Identidad, utopía, integración (1900-1930)*, Buenos Aires, Biblos.

Galasso, Norberto (2013). "José Gabriel López Buisán, ese hombre desconocido y olvidado", *Tiempo Argentino*, 20 de marzo de 2013.

Korn, Guillermo (2017). *Hijos del Pueblo. Intelectuales peronistas: de la Internacional a la Marcha*, Buenos Aires, Las Cuarenta.

1. CONICET/UNLP.
2. Al abordar la reacción antipositivista en la Argentina de la década de 1920, Biagini ubicó a José Gabriel entre una pléyade de iconoclastas. Hugo Biagini. *Filosofía Americana e identidad. El conflictivo caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba, 1989.
3. Norberto Galasso. "José Gabriel López Buisán, ese hombre desconocido y olvidado", *Tiempo Argentino*, 20 de marzo de 2013.
4. Guillermo Korn. *Hijos del Pueblo. Intelectuales peronistas: de la Internacional a la Marcha*, Buenos Aires, Las Cuarenta, 2017.
5. Hugo Biagini y Arturo Roig (dirs.). *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo xx. Tomo 1, Identidad, utopía, integración (1900-1930)*, Buenos Aires, Biblos, 2004.
6. Especialmente a Marisa Miranda y Joaquín Vallejo.

Lecturas sobre *José Gabriel y su nomadismo irreverente*

Pablo Ariel Scharagrodsky[1]

Una aproximación general sobre el excelente libro escrito por Gustavo Vallejo ubica a José Gabriel como un sujeto nómade siguiendo las ya clásicas y conocidas reflexiones de la filósofa Rosi Braidotti[2]. Es decir, José Gabriel es una figura que transita y tramita saberes, discursos, sensaciones, emociones y experiencias con un claro denominador común: la subversión de los sentidos dominantes, cuasihegemónicos, coercitivos, y la denuncia de todo tipo de desigualdades e injusticias sociales, materiales y políticas.

José Gabriel es un viajero que llega de España a Buenos Aires a principios del siglo xx (en 1905) y que en 30 años transita, se desplaza, viaja por y a través de distintos espacios, lugares y territorios en momentos de grandes cambios y transformaciones sociales, culturales, sexuales, económicas y políticas en la Argentina. Buenos Aires, La Plata y Montevideo conforman algunos de los espacios y territorios transitados. Pero lo que define su nomadismo, diría Braidotti (2000), es el acto de subversión permanente ante lo instituido, no el acto literal de viajar. El viaje en sí mismo puede no necesariamente generar algún tipo de cambio o transformación social, cultural o política. Vale decir, el nomadismo declamado y sobre todo experimentado por José Gabriel como praxis política tiene como objetivo fundamental imaginar y establecer una organización social y política no jerárquica de las relaciones humanas. En este sentido, José Gabriel, convertido en una figura de las letras argentinas en los años 20, visibiliza y cuestiona los procesos de violencia ejercidos por distintos actores y procesos sociales: los grupos locales aristocráticos “que nada bueno generaron”, los golpes de Estado que denuncia reiterada y sistemáticamente –lo cual deriva en su exilio–, la expansión internacional del fascismo y el imperialismo, entre otros procesos cargados de violencia, coerción y negatividad.

El nomadismo de José Gabriel incomoda permanentemente ejerciendo la función de criticar a propios y ajenos. Aunque parece inclasificable y muy difícil de identificar, Vallejo lo caracteriza como un izquierdista crítico del partido socialista, un reformista crítico de la reforma, un cuestionador del fascismo y el imperialismo. Un tábano en la ciudad de las letras, un intelectual que desde múltiples facetas reivindica la cultura popular, la historia local y una lengua no regulada ni gestionada por cánones extranjeros. Una figura que cultiva una izquierda desligada de las delimitaciones establecidas por una estructura partidaria con una escritura muy personal y, sobre todo, autorreferencial. Una persona que se coloca siempre en la vereda de enfrente, situándose más allá de las vanguardias y la academia. Una figura solitaria dentro del campo intelectual. Vale decir, una figura que se niega a situarse en los modos y las prácticas sociales codificadas y que se desplaza en los intersticios y las fronteras entre los espacios (y sentidos) estructurados (Braidotti, 2000).

En su mirada –e interpretación urbana–, José Gabriel condensa y reivindica algunos planteos universales de libertad, justicia social, independencia cultural y comunidad. Como hombre de la "nueva generación", como "hombre nuevo", desafía las injusticias, el imperialismo, la reproducción acrítica de modelos sociales y culturales extranjeros, el positivismo de la vieja generación, y asume por sí solo la defensa de los intereses colectivos, reivindicando una mirada del "aquí" y del ahora. Como periodista de distintos medios, cuestiona el saber académico, la alta cultura y su ropaje de neutralidad política. Recordemos que José Gabriel no tiene ningún título universitario. Sin embargo, y más allá de ello, se convierte en un inteligente analista político, en un gran crítico literario y en un precursor de la denuncia social sobre la marginalidad urbana.

En las tres décadas analizadas por Gustavo Vallejo, José Gabriel se convierte en una figura poliédrica. Es decir, una subjetividad con múltiples caras, dimensiones y facetas, no exentas de contradicciones, ambigüedades, ambivalencias e, inclusive, paradojas. El intelectual indagado denuncia al positivismo, crea el primer sindicato de periodistas de Argentina, es el referente de la primera huelga contra el más importante medio gráfico capitalino por encubrir intereses espurios, apelando a la pseudorretórica de la libertad de prensa. Participa en procesos de democratización educativos en La Plata y

dirige la primera compañía de teatro universitario de dicha ciudad. Cuestiona la eugenesia y la identifica como una farsa, en momentos en que esta tenía aceptación local y gran difusión internacional. Objeta con intensidad las dictaduras de Italia y España, adhiere a la Revolución rusa, aunque luego se decepciona con la dirección adoptada por el Estado soviético. Expone las miserias del político profesional burocratizado al que no le afectan los cambios de gobierno o sistema político. Por otra parte, entiende la Reforma Universitaria como una revolución que, para cumplir sus propósitos, debe implementar la gratuidad en el acceso y un cogobierno integrado por el pueblo. A pesar de ser una figura con voz propia y cierta visibilidad en los medios de comunicación, fue un sujeto olvidado, excluido y silenciado por parte de la historia. Las razones de su olvido, según Vallejo, deben buscarse en las conflictivas relaciones de José Gabriel con el saber académico antes que con la cuestión político-partidaria (mantiene una fuerte relación con el peronismo en la última etapa de su vida –muere en 1957–). Desde el periodismo, y a partir de una de sus facetas (especialmente la crítica literaria), exalta la riqueza de la cultura popular frente a una envilecida cultura académica. Vallejo ubica la producción de José Gabriel como parte de un universo de intelectuales de izquierda que trasciende los condicionamientos de una filiación partidaria.

En términos estructurales, el libro se compone de ocho capítulos. El capítulo 1 desarrolla conceptualmente las relaciones que tensionan la propia figura de José Gabriel a la hora de indagar los vínculos entre lo culto y lo popular aceptando su clara posición de intelectual. Dicha posición que combina la reflexión y la acción cuestiona los movimientos totalitarios, critica irónicamente al discurso eugenésico, problematiza y reivindica a la cultura popular a partir de su obra literaria e incluye entre sus variadas facetas disruptivos análisis sobre ciertas prácticas sociales –masivas y populares– como el tango o el fútbol.

El capítulo 2 explora la experiencia bohemia junto a Taborga, con quien comparte la filosofía de D'Ors (aunque luego se aleja de ella). La bohemia es analizada por Vallejo como un estilo de vida cuya recompensa mayor fue la libertad de reflexionar más allá de la sociedad burguesa cuestionando varias de sus formas de vida normalizadas, enfrentando la hostilidad urbana, experimentando

espacios corporales de sociabilidad con los sectores populares y reivindicando la noche, más que como un tiempo, como un lugar desde donde construir sentidos y significados. La inclusión de José Gabriel a la bohemia lo vincula con el periodismo y con algunas experiencias periodísticas fallidas (periódico *La Patria*) y amplifica sus denuncias frente a los atropellos que ejercen en la región los Estados Unidos y el imperio inglés. La experiencia bohemia potencia la creación del Colegio Novecentista (donde por conflictos internos se aleja junto con Taborga), sus enfrentamientos con el positivismo (imperante en la Facultad de Filosofía y Letras) y su relación con un acontecimiento que marca su vida intelectual, laboral y política: la Reforma Universitaria.

El capítulo 3 analiza con gran pericia argumental su relación con el sindicalismo desde una posición crítica al funcionamiento de la prensa en la capital argentina y el poder –y autoridad– de los intelectuales que defienden un orden social sustentado en el rechazo a los intereses de los trabajadores y a la cultura popular. La huelga al diario *La Prensa* en 1919 llevada a cabo por José Gabriel como figura central es el evento que permite afirmar la estrecha relación de esta figura con la tarea gremial y la acción política, lejos de aquellos sujetos que solo hacen meras especulaciones y no convierten sus pensamientos en actos políticos concretos. Esta última observación, recurrente en su pensamiento, es una explícita crítica dirigida a los intelectuales que dentro –y fuera– del periodismo desprecian a los sectores populares. Interpelar a *La Prensa*, uno de los diarios más importantes del país, no solo cuestiona los intereses espurios que exhibe y ejerce el diario, y sus deliberadas estrategias extorsivas, sino que visibiliza en José Gabriel su compromiso político y origen social. Recordemos que José Gabriel desde muy joven trabajó como peón de panadero, mozo, pintor, *etc.* El violento despido de José Gabriel como trabajador de *La Prensa* clausura por un tiempo la lucha sindical que reivindica la autonomía de los trabajadores y, al mismo tiempo, le muestra el escaso apoyo de ciertos actores y sectores sociales, entre ellos los intelectuales. Todo ello lo lleva a emigrar a Montevideo y a exponer detalladamente su experiencia en el plano literario. Pero la huelga ejercida sobre *La Prensa* le deja algunas certezas: los obreros pueden realizar una doctrina de justicia social incomprensible para muchos de los intelectuales y reivindicar la dignidad de la lucha.

El capítulo 4 examina algunos aspectos de su intensa y luego conflictiva relación amorosa (un amor prohibido) con Juana de Ibarbourou en la capital uruguaya, la cual termina abruptamente. Rota, quebrada y deshecha la relación con Juana, regresa a Buenos Aires con trabajo en algunos periódicos como *El Hogar* y *Nueva Era*. Alivia el desengaño amoroso que le provoca la relación con Juana a través de la escritura (de una novela). En esta etapa se convierte en una promisoria figura de la literatura de corte social por sus vividas y agudas descripciones sobre la marginalidad urbana de Buenos Aires. La novela, *La Fonda*, parece ir en ese sentido. Esta contiene pinturas sobre la pobreza atravesadas por experiencias de su propia y difícil infancia. También explora el retorno a Carriego, y la construcción de una postura literaria con la que se posiciona ante otras perspectivas (Boedo, Florida y la escritura femenina).

En el capítulo 5, se explora su experiencia docente, política y estética en la capital bonaerense (La Plata) a partir de 1921 y su tránsito por ciertos espacios culturales en tiempos de la Reforma Universitaria. Su vínculo con Lidia Peradotto lo reinserta laboralmente. En este caso, en la Cátedra de Literatura del Liceo de Señoritas de la Universidad Nacional de La Plata. Desde allí y desde la Casa del Estudiante, desarrolla un programa renovador y reformista opuesto al orden –y la pedagogía– conservador o más tradicional. Aunque es un militante de la causa reformista en la Universidad, con el tiempo ciertas condiciones impedirán cristalizar determinados cambios planteados por José Gabriel. No obstante ello, el teatro y el coro son algunas de sus apuestas pedagógico-políticas disruptivas. En el primer caso, siendo director de la Compañía Teatral Estudiantil Renovación y en el segundo, creando una parodia de los coros ucranianos. Su crítica a la alta cultura también incorpora al arte y a la pintura. Una de sus conclusiones es que los pintores futuristas, en cuanto miembros de una élite intelectual, no crean arte porque el arte intelectual jamás será creador. Con la reforma en crisis, José Gabriel es desplazado de los cargos que ocupa y se desmontan los espacios que pueden vitalizar el movimiento estudiantil, incluido el cierre de la Casa del Estudiante por ser un inaceptable espacio de derroche de democracia en la Universidad.

El capítulo 6 analiza la profundización de sus iniciales críticas al positivismo que, avanzado la década de los 20, se articula con una

novedosa e irónica crítica al discurso eugénico en momentos en que dicho enfoque prevalece en muchos países de Occidente. La crítica a la ciencia del "cultivo de la raza" y su búsqueda de intervención para mejorar las cualidades de las poblaciones bajo una retórica de control social instalando la idea de aptos y no aptos es formulada de manera brillante por José Gabriel, quien alerta no solo sobre los prejuicios sociales de estas, sino sobre la fatalidad biológica perseguida. Muchas de las exquisitas críticas de José Gabriel están desarrolladas en una obra de teatro llamada *Farsa Eugenesia*, donde cuestiona el "cienticismo" y el *statu quo* de una alta cultura cargada de prejuicios, preconceptos y ciencia legitimadora. Su obra de teatro fue parte del análisis irónico que produce José Gabriel sobre la eugenesia y el universo biomédico como promotor y legitimador de exclusiones biopolíticas. Su mirada sobre la eugenesia lo separará y aislará de un grupo de médicos, publicistas y políticos que la defienden o se nutren de ciertos conceptos y metáforas, incluidos algunos socialistas.

El capítulo 7 nos presenta la emergencia de una faceta que para muchos puede haber sido fútil o trivial: la práctica del fútbol. Pero para Gustavo Vallejo no lo es, ya que le permitirá, retomando las crónicas de José Gabriel de finales de los años 20, hacer una "descripción densa" a partir de dicha práctica social que involucra aspectos de la cultura popular. José Gabriel es un fuerte defensor de dicha práctica frente a cierto desdén o desprecio de parte de algunos intelectuales. En sus columnas futbolísticas, José Gabriel articula e integra las inquietudes filosóficas y literarias, convirtiendo el análisis de un partido de fútbol en un relato novelesco en el cual ciertos tópicos como la crítica a la alta cultura o la reivindicación al club como emblema de un barrio, a la cultura popular, al sentido de equipo y a la solidaridad entre quienes lo practican como verdaderos "camaradas" son incorporados en el propio relato futbolístico.

Por último, el capítulo 8 centra el análisis en las ideas, los principios y las nociones políticas de José Gabriel y las consecuencias de exponerlas en torno al golpe de Estado de 1930. Sus vehementes críticas a las "fechorías causadas por una banda de Malhechores" producen su inmediata exoneración en la docencia y en la universidad y su nuevo exilio a Uruguay, donde dicta clases en la Universidad de la República. En sus reflexiones sobre la dictadura, analiza el enorme poder acumulado por la oligarquía argentina a lo largo del tiempo y

nuevamente critica a los dirigentes universitarios, intelectuales que acompañan y avalan el golpe militar y, según José Gabriel, “están dispuestos a lustrarle las botas a Uriburu”. Una de sus propuestas está vinculada con la creación de un movimiento antiimperialista, atravesada por el anhelo de ver una federación latinoamericana dentro de un programa de izquierda ajustado a los requerimientos de una mirada regional. Con Agustín P. Justo, José Gabriel regresa a la Argentina en febrero de 1932. Sin embargo, las dificultades, soledades y exclusiones siguen atravesando su recorrido existencial, laboral y político, el cual continuará con hechos tan significativos como su corresponsalía en España durante la guerra civil española, sus cuestionamientos a ciertas acciones durante dicha guerra, su vuelta intempestiva a la Argentina, su estadía en Perú, su regreso a la Argentina, su adscripción al peronismo, entre muchos otros escenarios transitados y experimentados. Estos últimos, aún no analizados, merecen otro libro, otra reflexión, y ¿quién mejor que Gustavo Vallejo para mostrarnos el viaje nómade de aquellas voces que en su incomodidad e irreverencia han sido omitidas, excluidas, silenciadas o simplemente “ninguneadas” por el canon dominante?

Bibliografía

Braidotti, Rosi (2000). *Sujetos nómades*, Paidós, Buenos Aires.

1. UNQ y UNLP.
2. Reseña del libro: Vallejo, Gustavo (2021). *José Gabriel y la crítica de la cultura. Travesías urbanas de una izquierda vagabunda.* Editorial Prometeo.

Trabajos recibidos

Balance historiográfico de la historia de la educación argentina y una ausencia que merece mención

Oscar Daniel Duarte[1]

Introducción

El capítulo que presentamos a continuación es apenas un breve resumen del estudio historiográfico elaborado para la presentación de la tesis doctoral *El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas*, defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el 22 de mayo de 2014. Un recorte de esta, y en particular dicho apartado historiográfico, fue publicado posteriormente en el libro *El Estado y la educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*, editado en 2018 por UNIPE, editorial universitaria. A su vez, este fue presentado y confrontado en dos reuniones académicas consecutivas: en la I Jornada Internacional de Gobierno y Políticas Públicas en Latinoamérica, organizada por la Universidad Nacional de Lanús, y en el IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina, organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación. Ambos encuentros fueron realizados en agosto de 2022, y permitieron subrayar la importancia del tema y de las vacancias existentes en la historiografía de la historia de la educación, así como sirvieron para escuchar e incorporar aportes y recomendaciones al escrito.

Los objetivos de este capítulo

En el análisis historiográfico de la historia de la educación que aquí presentamos, intentamos realizar una doble tarea. Por un lado, demarcar los distintos períodos de la historia de la educación en

argentina. Por otro, y más vinculado a la tesis de marras, intentamos rastrear en esas líneas historiográficas si es que existieron estudios que hayan vinculado el análisis de las crisis económicas que golpearon nuestro país con el desarrollo de la educación nacional, el impacto causado y su posterior devenir.

Podemos adelantar dos hipótesis a partir de estos planteos. Respecto a la primera problemática, hemos apelado a una serie de autores que nos permitieron realizar una periodización de los trabajos de historia de la educación. Dicha periodización se corresponde con la que podemos analizar desde la perspectiva de la historiografía general de la historia argentina, donde se puede apreciar que tanto los estudios sobre historia de la educación, como aquellos referidos a la historia social y política de Argentina comparten una tradición, lineamientos políticos y problemáticas que se corresponden con las épocas en las cuales se desarrollan.

Respecto del segundo punto, podemos adelantar que, en general, los trabajos referidos a la historia de la educación dejaron de lado las problemáticas económicas más amplias (las grandes crisis económicas que impactaron en nuestro país) y no lograron vincular dichas problemáticas al desarrollo de las políticas educativas, del financiamiento, e incluso de su orientación programática más general.

Esto mismo pudimos verificarlo para el caso de la crisis económica mundial de 1873, ocurrida en un momento nodal de formación del sistema educativo nacional. Eje central que atravesó nuestra investigación para el trabajo de la tesis doctoral. No obstante, en nuestra búsqueda, tampoco encontramos ejemplos de análisis educativos que vinculen las políticas, el financiamiento y las reformas programáticas en ninguna de las crisis subsecuentes como pudieron ser el crac de 1929, la crisis del petróleo de la década de 1970 o, incluso, la llamada “crisis de las hipotecas *subprime*” de 2007-2008.

Es, por lo tanto, apenas un atisbo que presentamos para el debate y que, por medio de la contrastación, espera ser útil para el desarrollo de la historia y la historiografía de la educación argentina.

Lineamientos para una periodización de la historia de la educación argentina

Los trabajos referidos a la historia de la educación mantuvieron, en

líneas generales, una condición de subordinación respecto de otros temas de la historia argentina. La problemática no fue contemplada más que en algún capítulo, o algún apartado, de trabajos sobre el movimiento obrero, sobre el Estado, sobre la historia de la cultura y las ideas o, incluso, como parte de la biografía de personajes señeros de nuestra historia. En épocas recientes los nuevos estudios y las nuevas problemáticas permitieron profundizar en la historia de la educación, pero esta vez como un tópico determinado. Como producto de esta carencia, no abundan los trabajos historiográficos sobre la historia de la educación.

Dado que en Argentina la historia de la educación no ha sido de especial interés de las escuelas historiográficas, su evolución como disciplina se produjo sobre la base de la acumulación de estudios de aparición esporádica, por lo común monográficos, aunque buscaran disimular este carácter intentando el aspecto más abarcador de obras con apariencia o pretensiones de generalidad (Ascolani, 2001, p. 3).

Aunque ya cuentan con unos 20 años desde su publicación, los mejores trabajos para la periodización de la historiografía de la historia de la educación siguen siendo los elaborados por Adrián Ascolani; entre los que podemos citar *La educación en Argentina. Estudios de historia* (1999), que dedica todo un primer apartado a la temática historiográfica, así como su tesis de maestría *La historiografía educacional argentina en el siglo xx*, presentada en Flacso en 2001 –que establece cinco etapas diferentes en la constitución de la historiografía educacional argentina–. La tesis de Ascolani se convierte en un informe muy completo a la hora de adentrarnos en la problemática sobre la historiografía de la historia de la educación.

Podemos tomar también los trabajos de Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi, entre los que resaltamos el artículo "El campo de producción de conocimiento en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa", publicado en la revista *Anuario*, n.º 7, de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en 2006. Este sirve como una guía en nuestra búsqueda sobre el desarrollo de una historiografía de la historia de la educación.

A su vez, utilizamos el trabajo desarrollado por Fernando Devoto y Nora Pagano en su libro *Historia de la historiografía argentina* (2009), no solo por lo completo del análisis que allí exponen, sino porque la periodización presentada nos permite comprender mejor el desarrollo

de la historiografía en el área de la historia argentina desde una perspectiva más general.

Propuestas para la periodización

Señalaremos aquí, brevemente, qué propuestas de periodización presentaron estos autores y cómo estas pueden o no condecirse con momentos de ruptura en la historiografía argentina.

Por ejemplo, en la tesis citada, Adrián Ascolani nos habla de cinco etapas de desarrollo historiográfico en la historia de la educación: un momento "iniciático" ocurrido desde 1870-1880 hasta 1910; un momento "fundacional" que abarcaría el período 1910-1955; un período "transicional" de 1955 a 1970; posteriormente, iniciada en 1970 y extendida hasta 1990, una cuarta etapa de revisión crítica sobre problemáticas vinculadas al Estado y la sociedad; y, finalmente, lo que el autor llama un "último momento", en el que conviven preocupaciones del cuarto momento con la ampliación del objeto de estudio (Ascolani, 2001).

En el trabajo de Suasnábar y Palamidessi, los autores proponen tres etapas en el recorrido para la comprensión de este campo del conocimiento: una primera, signada por la constitución del Estado y la institucionalización en la universidad, entre los años 1880 y 1960; una segunda, caracterizada por una incipiente profesionalización académica en el contexto de modernización universitaria y burocratización estatal, de 1960 a 1983; y una tercera, desde 1984, con el retorno de la democracia.

Es posible que en dichas periodizaciones Adrián Ascolani haya priorizado la importancia de cierto desarrollo político nacional (por ejemplo, la década de 1910, o 1955, 1990), mientras que el trabajo de Suasnábar y Palamidessi se haya enfocado más en dos momentos de fuerte ruptura en la orientación general de la política educativa nacional de 1960 (década donde asistimos al fin del "normalismo" y al proceso de "institucionalización universitaria" –con la fuerte irrupción de carreras como Ciencias de la Educación o Sociología–) y 1984 (con el retorno a la democracia, pero también con las iniciativas del Segundo Congreso Pedagógico y la revitalización de la vida universitaria).

La importancia del período 1960-1970 y los inicios de las ciencias de la educación

Siguiendo ambas periodizaciones, vemos un momento de ruptura entre los años 1960 y 1970. En la periodización propuesta por Ascolani durante la década de 1970, con la incorporación de la sociología y la historia en debate con las corrientes tradicionales, se incorporan nuevas problemáticas. En el caso de Suasnábar y Palamidessi, en cambio, el recorrido pareciera acompañar procesos más amplios de cambios profundos del sistema educativo nacional.

El período que inicia en 1960, aproximadamente, abrió las puertas a la historia social, a nuevas problemáticas que también se advierten en la historia de la educación y a nuevos trabajos que intentarían romper con tradiciones anteriores. Es así como la historia de la educación pasaría de las corrientes tributarias a la filosofía de la educación y de las corrientes de ideas, representadas por Gustavo Cirigliano, Manuel Solari o, antes, Antonio Portnoy, a estudios vinculados a la historia social y económica del país, representadas por Gregorio Weinberg, Juan Carlos Tedesco y, en menor medida, Juan Carlos Vedoya. Pero, tal como lo aseguran Suasnábar y Palamidessi, esta es una etapa caracterizada por la burocratización estatal y por las constantes interrupciones a la vida democrática.

El espíritu militante del período, más los posicionamientos políticos de muchos de estos autores, fue un estímulo durante los arduos debates en la primera mitad de la década de 1970, pero los enfrentó a la censura a partir del golpe de Estado de 1976. La contraparte podemos observarla entre aquellos autores acríticos o vinculados al régimen dictatorial. En estos años los trabajos carecieron del rigor científico-crítico necesario y tendieron a suavizar los debates en torno al problema educativo.

> El “Proceso de Reorganización Nacional” no se propuso modernizar la sociedad, sino disciplinar los comportamientos políticos y sociales a través de la instauración de un Estado militarizado y la apertura de los mercados. […]. La desaparición, expulsión y exilio de profesores, la prohibición de libros y el control ideológico delinean los rasgos centrales que asumiría el proceso de desestructuración del campo en la universidad. En este contexto institucional, signado por la exclusión de voces y el oscurantismo cultural, se conformaron algunos núcleos académicos emparentados o identificados con el régimen

militar (Suasnábar y Palamidessi, 2006: 29).

Las particularidades más notorias del período democrático reciente

Resulta central marcar este aspecto ya que entendemos que la producción de conocimiento es, a su vez, una forma de intervención política. Eso explica el "despertar" posterior a la dictadura. El nuevo período, a partir de 1984, según Suasnábar y Palamidessi, o en 1990, según Ascolani, viene acompañado de una apertura democrática en los debates, en la recuperación de las investigaciones clausuradas antes de la dictadura de 1976, pero, sobre todo, como producto de dos fenómenos fundamentales y novedosos.

En primer lugar, debemos resaltar que, a lo largo de las décadas de 1990 y 2000, la "ciencia de la educación" se constituyó como una disciplina autónoma. Aunque aún ligada a las problemáticas que surgieron en las décadas de 1970 y 1980, se *aggiornó* a los nuevos requerimientos y participó de la fragmentación y profesionalización de la totalidad de las ciencias sociales y humanísticas. La ciencia de la educación y el análisis de la historia en el área se constituyeron en una temática central frente a la innegable pauperización educativa a nivel laboral y frente a los magros resultados escolares. La reconversión tecnocrática de esta ciencia –en función de responder a los requerimientos burocráticos de los distintos gobiernos– tendió a dejar de lado los problemas históricos y recabar en la pedagogía, biología y antropología buscando una salida a los nuevos problemas. La dinámica de producción no se limitó, entonces, a la producción escrita tradicional, sino también a la acumulación de títulos, obligando a los nuevos graduados a realizar cursos de posgrado para entrar en competencia con aquellos docentes e investigadores ya afianzados, o incluso con sus pares recientemente graduados. Así, la literatura científica comenzó a abundar en tesis de licenciatura, de maestría, doctorales y posdoctorales en diferentes universidades tanto públicas como privadas.

Por otro lado, el nuevo período democrático se dio en el marco de una serie de transformaciones muy aceleradas del mercado de trabajo y de las nuevas necesidades formativas, de las políticas educativas y las constantes reformas del sistema educativo, así como del acelerado

incremento de la educación privada, del "onegeísmo" o de fenómenos como las experiencias populares o los planes para la finalización de las trayectorias escolares (Duarte, Fiori y Scolaro, 2020). En resumidas cuentas, las reformas implementadas también dieron lugar a debates, intervenciones académicas y políticas, lineamientos y propuestas. Se puede rastrear este planteo en un artículo escrito por Pablo Pineau en ocasión del 20.º aniversario del primer tomo de la obra dirigida por Adriana Puiggrós *Historia de la educación en la Argentina*.

En una entrevista realizada a su autora (Arata *et al.*, 2009: 213) se puede indagar cuál fue su interés a la hora de publicar el libro *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. En esta, Adriana Puiggrós cuenta que, a su retorno a la Argentina durante la recuperación democrática después del exilio, expuso a su grupo de investigación recién creado la necesidad de escribir "otra versión de la historia de la educación argentina" diferente de las vigentes hasta entonces como condición para pensar el presente y construir alternativas (Pineau, 2010).

Es decir, en el balance en perspectiva hecho por Puiggrós, la autora postula la necesidad de escribir otra versión de la historia con el objetivo de construir alternativas. Desde nuestra perspectiva, una forma de intervenir políticamente a través del ariete de la investigación científica.

Rastros de una ausencia

Como afirmamos antes, la producción posterior a la dictadura militar de 1976-1983 fue de lo más variada. Ya entrada la década de 1990 y la de 2000, la multiplicidad de nuevos trabajos amplió el área de estudio con análisis más vinculados a las fuentes en el marco de la consolidación de un método de estudio más propiamente ligado a la ciencia histórica. Se trabajaron así revistas educativas, prerrogativas ministeriales, informes escolares. También se desarrolló el estudio de la cultura material de la educación, así como los trabajos sobre memoria y las biografías que crecieron en rigurosidad e intensidad.

Los estudios que abordaron la problemática económica también crecieron en número y adoptaron métodos de análisis provenientes de otras ciencias tales como la estadística y la economía aplicada. Como producto de una nueva lógica de producción científica, los estudios

sobre educación y economía afloraron con mayor asiduidad, aunque en ninguno de los casos se profundizó en la posibilidad de que existiera un vínculo entre propuesta económica y propuesta educativa. Del mismo modo, ninguna de las nuevas investigaciones tomó en cuenta la posibilidad de estudiar las crisis internacionales como condicionantes para dichas políticas.

Gracias a la tesis doctoral (Duarte, 2014) y del libro publicado como resultado de esta (Duarte, 2018), pudimos comprobar la ausencia del análisis de la crisis económica de 1873 y su impacto en Argentina para un período fundamental en la constitución del sistema educativo nacional y, por extensión, para los condicionamientos para dichas políticas. En líneas generales, encontramos allí una ausencia que en un primer momento podemos hacer extensible a la totalidad de las grandes crisis que impactaron en nuestro país.

Es notable cómo las periodizaciones, tanto para la historia argentina, como para la historia de la educación, han dejado de lado momentos tan nodales como los de las grandes crisis que marcaron cambios de paradigmas dentro del desarrollo del sistema capitalista y, por extensión, de sus políticas educativas. Es, desde nuestra perspectiva, una ausencia que merece mención.

A lo largo del siglo XX, la historia de la educación y el desarrollo económico nacional aparecen casi disociados. Recién en la década de 1970, se puso el acento en la orientación productiva del Estado. Pero es en el nuevo siglo cuando comenzaron a aparecer trabajos que abordan la problemática económica. No obstante, ninguno de ellos marca en profundidad el impacto resultante de las más importantes crisis que afrontó el sistema.

Nos parece imprescindible marcar esta perspectiva como un eje necesario de investigación. En caso de que no se compruebe nuestra apreciación, consideramos satisfactoria la posibilidad de abrir un debate en torno a estos temas y a las conclusiones políticas a las cuales se puede llegar. En caso de estar en lo correcto, nos conformamos con saber que aún quedan importantes áreas de trabajo sobre las cuales avanzar.

Bibliografía

Ascolani, Adrián (2001). *La historiografía educacional argentina en el*

siglo xx, Rosario, tesis de maestría de Flacso, director Eduardo Hourcade.

Ascolani, Adrián (comp.) (1999). *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Ediciones del Arca.

Cirigliano, Gustavo (1967). *Educación y futuro*, Editorial Columba, colección "Nuevos Esquemas".

Devoto, Fernando y Pagano, Nora (2009). *Historia de la historiografía argentina,* Sudamericana.

Duarte, Oscar D. (2018). *El Estado y la Educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*, UNIPE Editorial universitaria.

Duarte, Oscar D. (2014). *El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas*, tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Se puede consultar en t.ly/T6ED.

Duarte, Oscar D., Fiori, Natalia y Scolaro, Pablo (2020). "Un ensayo sobre las políticas educativas en el contexto de nuestra historia reciente (Argentina, 1984-2018)", en *Hic Rhodus. Crisis Capitalista, Polémica y Controversias*, n.º 18, año 10. IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Pineau, Pablo (2010). "Un elogio de la locura", en *Anuario de la SAHE*, n.º 11, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Prometeo Libros.

Portnoy, Antonio (1937). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.

Solari, Manuel (1949). *Historia de la educación argentina*, Paidós.

Suasnábar, Claudio y Palamidessi, Mariano (2006). "El campo de producción de conocimiento en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa", en *Anuario de la SAHE*, n.º 7, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Prometeo Libros.

Tedesco, Juan Carlos (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Siglo XXI Editores.

Vedoya, Juan Carlos (1973). *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*, Plus Ultra.

Weinberg, Gregorio (1984). *Ley 1.420. Debate parlamentario*, Centro Editor de América Latina.

1. Fac. de Filosofía y Letras (UBA), Universidad Argentina de la Empresa (UADE). Correo electrónico: danielduarte979@gmail.com.

El *Manual de enseñanza moral* de Esteban Echeverría en las escuelas a través de *El Monitor de la Educación Común* (1881-1900)

Sebastián Alejo Fernández[1]

La profusa obra de Esteban Echeverría tuvo un importante alcance dentro del ámbito político y cultural rioplatense a lo largo del siglo XIX. No obstante, es destacable que, desde sus primeras hasta las últimas formulaciones, el aspecto educativo ocupó un lugar central en el códice que Echeverría propuso como modelo de organización político ciudadano para los países del estuario del Plata.

La construcción de la comunidad educativa argentina fue un proceso gradual y tardío. Sin embargo, podemos ubicar como hito en la empresa de una educación de impronta nacional la creación, por iniciativa del Poder Ejecutivo, del Consejo Nacional de Educación[2] en 1881. Esta institución, encargada inicialmente del gobierno de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires y luego ampliado a todas las escuelas nacionales, emitió una publicación oficial llamada *El Monitor de la Educación Común*, en donde se editaron diversos informes y proyectos relacionados con la situación formativa del país.

El presente texto propone abordar los alcances que tuvo la obra educativa de Esteban Echeverría dentro de las aulas en el escenario de un país en ciernes. Para ello, se indagará la publicación mencionada con anterioridad desde sus orígenes hasta el inicio del siglo XX. Esto se corresponde con una primera aproximación tomando únicamente la mirada desde el organismo estatal educativo como fuente, por lo que se deberán matizar las expresiones aquí vertidas con un estudio de mayor profundidad.

Con el fallecimiento de Echeverría en 1851, su obra quedó relegada al recuerdo de aquellas personas con quienes compartió el ostracismo de su tierra natal. Sin embrago Juan María Gutiérrez, uno

de sus amigos más cercanos, se dedicó a compilar y publicar el grueso de los textos, éditos e inéditos hasta ese momento, de Echeverría en cinco tomos que vieron la luz entre 1870 y 1874. Dentro de estos tomos, el cuarto, para ser más precisos, se encuentra el *Manual de enseñanza moral*[3], originalmente editado en 1846 en Montevideo para las escuelas orientales. Esta primera edición póstuma del *Manual*, obra cenital del autor en materia educativa, supuso un primer impulso para su reedición e introducción, previa adopción, en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires primero y luego en el resto del país, como se verá más adelante.

Ahora bien, presentado el objeto del presente, conviene indagar sobre el rol de esta obra de Echeverría en las aulas argentinas. En el número 24 de *El Monitor de la Educación Común*, correspondiente al segundo año desde su inicio, se presentó un informe de la comisión de textos y libros por parte del vocal Miguel Goyena y del inspector José Hernández.

Aquí se manifestaba el cuadro de situación sobre los textos escolares utilizados. El informe expuso:

> La más grave dificultad que desde el primer momento se presentó a la Comision, fue la falta absoluta de antecedentes organizados, que pudieran servirle de base o punto de partida. No se conocían en la mayor parte los libros y textos usados en las Escuelas […] se ve que muchos ó casi todos los Preceptores han introducido en sus Escuelas textos de enseñanza de lectura que no han sido previamente adoptados por Ia autoridad correspondiente, cuya irregularidad en opinion de esta Comision debe apresurarse a corregir ese Consejo (1883, pp. 157-158).

La elección de los textos que impartir a los alumnos quedaba enteramente en las manos de los maestros y preceptores. De esa manera, no existió una dirección unificada sobre el material de estudio.

En 1879, la Dirección de Escuelas de la Provincia había designado un listado de textos aprobados para adoptarlos en las escuelas de su dependencia. Los maestros podían elegir de los libros admitidos según su criterio pedagógico. Sin embargo, esa disposición tuvo poco acatamiento y en su lugar eran utilizadas otras obras escolares que respondían al gusto de los docentes. Para combatir esa deficiencia en la unidad de criterio, el CNE se arrogó la competencia de declarar

cuáles textos o libros podían ser utilizados en las escuelas, dejando un marco de libertad tutelada al docente en su elección.

Al ejemplificar sobre los textos que eran utilizados, el informe menciona:

> … tiene también Iugar en los ramos de historia, geografía, ciencias, moral y religion; sobre estos últimos puntos, por ejemplo, los textos adoptados son la moral de Echeverria, Alcántara, Barrau, Frank y la Vida de Jesu-Cristo por Wallon, y en las Escuelas se ensena además de estos, por Mazo, Fleme, Terradillo Zeguela, Carreño y otros autores […]. No es el ánimo de esta Comision tachar ninguno de los textos citados en los diversos ramos de que acaba de hacerse mención, ni negar las ventajas que la adopción de algunos de ellos puede ofrecer al progreso de la educación; al contrario, algunos de esos autores son de innegable mérito y tienen ya conquistada una justa popularidad entre los pedagogos (1883, p. 158).

El tratado de moral cívica de Echeverría era un texto ya utilizado en las aulas, como lo confiesa el CNE. Asimismo, el informe reconoce el mérito y la popularidad del *Manual*. Podemos entonces afirmar que es a partir de aquí cuando los textos reconocidos por el CNE tuvieron un impulso por parte del Estado para su introducción en las escuelas. Esto se expresó bajo la forma de la adopción. Es decir, que los textos aprobados llevaban esa leyenda en sus portadas, tal como figura en la obra educativa del poeta romántico en las ediciones posteriores a 1880.

En el número veintisiete de la publicación, se transcribieron algunas de las sesiones del órgano educativo de 1883. En la correspondiente a la del 9 de febrero de ese año, se pusieron en conocimiento de la comisión los textos escolares licitados en los contratos celebrados con los libreros. Dentro del extenso detalle de obras, figura una solicitud de 500 copias del *Manual* a la Imprenta del Mazo.

En el número 35, correspondiente al mes de julio de 1883, se detallaban libros y útiles entregados por el CNE a la segunda sección de la Capital el 13 de abril de 1883, donde se indicaban cuatro copias del *Manual* de Echeverría.

Ya para el número 53, de febrero de 1884, se presentó el catálogo de los libros en existencia en el depósito del CNE. Allí se indicaba la existencia de copias del *Manual* de Echeverría sin detalle del licitador.

Para poder dimensionar la importancia del valor que se le otorgaba a la educación moral dentro del proyecto educativo-ciudadano, en el número 61, correspondiente a agosto de 1884, se subrayaba un artículo sobre la enseñanza moral en que tomó la alocución José María Torres, director de la Escuela Normal de Paraná, durante la entrega de diplomas a los graduados.

El acento en la educación moral como condición formativa del ciudadano fue el objetivo principal perseguido por la obra educativa de Echeverría, lo que manifiesta la importancia que se le otorgaba a este texto escolar y a su introducción en las aulas.

Para finales de 1887, tal como se expone en el número 120 de la publicación, se hizo apertura del proceso de licitación de los textos y útiles para el año venidero. Allí se solicitaban trescientas copias del *Manual* de Echeverría. Estas fueron debidamente adjudicadas como figura en el número 123 de *El Monitor de la Educación Común* de enero de 1888.

Como se observa, el libro de Echeverría mantuvo su validez como texto escolar. Tal fue el caso que, en el número 145 (diciembre de 1888), se detallaba el catálogo de las obras, las memorias, los informes o los textos publicados o editados en la Capital como presentación de las escuelas de Buenos Aires para la exposición universal de París de 1889. El *Manual* de Echeverría aparece con el número de orden 39 y sin fecha de edición.

No solo eso, ya que, pocos números más adelante, número 148 de enero de 1889, se presentaba la biblioteca pedagógica a cargo del Sr. Guerrico. En dicho catálogo aparecían las Obras Completas de Echeverría editadas en Buenos Aires (1870-1874). Por lugar y fecha de esa edición, podemos inferir que se refiere a la realizada por Juan María Gutiérrez. Al tratarse de un repositorio de consulta pedagógica para los maestros, es asumible que la vigencia de Echeverría en materia educativa no se ceñía únicamente al *Manual*, aunque este fuese el texto elegido para ser impartido en las aulas.

En ese mismo año, número 160 de julio de 1889, apareció la primera mención del *Manual* fuera de Buenos Aires. El inspector Marcelino Elizondo envió una carta sobre las escuelas de Formosa en 1888. Allí se indicaba que la escuela estaba provista de libros y útiles con bastante regularidad. En el inventario general de la escuela mixta de Villa Formosa, constaban siete copias del *Manual* de Echeverría con

un estado de conservación indicado como “nuevo”.

Con el cambio de década, una nueva realidad se presentaba para el *Manual*. En el número 174 de febrero de 1890, se publicó la solicitud de la concesión de libros para los detenidos por parte de la biblioteca de la correccional de la Ciudad de Buenos Aires hacia el CNE. Por disposición de las autoridades de la institución educativa, se convino remitir libros que, por haber cambiado la índole de los programas, ya no se utilizarían en las escuelas y que estuvieran en existencia en el depósito del CNE. En el listado presentado, figuraba el *Manual* de Echeverría. Además de ello, se detallaba que en el depósito había en existencia 864 copias.

Sin embargo, poco tiempo después se publicó el informe del inspector Aníbal Helguera Sánchez para las escuelas de Jujuy. En el listado que solicitaba muebles, textos y útiles pedidos al CNE, se requerían cien copias de *Nociones de moral práctica* de Echeverría, como consta en el número 178 del mes de abril de 1890.

Durante el transcurso de 1890, también se expresaron otros movimientos de la obra en cuestión. En junio de 1890, se mencionaban las existencias de textos en el depósito del CNE hasta esa fecha. Del *Manual* de Echeverria, se detallaban 864 copias al inicio de ese año. Hasta el 15 de junio, hubo un total de 52 salidas, por lo cual quedaban 712 copias hasta la fecha de la publicación del número 182. Tres números y mes después, se presentó el inventario general del Museo Escolar donde figuraban dos copias del *Manual* de Echeverria.

En el número 205, diciembre de 1891, se publicó la extensa nota de redacción “Educación común y particular en la R. Argentina” por Federico de la Barra y Félix Martin y Herrera. Ambos hombres revestían el cargo de vocales del CNE al momento de la publicación del artículo. A lo largo de sus páginas, se avizora una honda preocupación por las condiciones educativas de ese año como corolario de la crisis económica del año anterior. La pieza periodística entrelaza elementos estadísticos, económicos y pedagógicos. Sobre este último punto, los autores mencionan a Echeverria como el fundador de Mayo como credo social:

> La historia de nuestra revolución y emancipación política debe resucitarse con sus más vivos colores y abrazar el más extenso escenario que sea compatible con el grado intelectual del niño, porque de allí arranca nuestro credo social.

> Es fuerza, ha dicho con razón Echeverria, explicar la Revolución de Mayo y rehabilitarla en su carácter de tradición legítima y regeneradora, buscando en ella los principios engendradores de nuestro sistema social (1891, p. 110).

Volvemos a encontrar una genuina preocupación por el elemento moralizador de la escuela para la conformación ciudadana y en la figura de Echeverría, un exponente ponderado sobre esta materia.

De aquí en adelante y hasta el final de siglo, tanto Echeverría como su obra desaparecieron de las páginas de *El Monitor de la Educación Común*. Sería recién en el número 327 (mayo de 1900) cuando se haría una mención al autor del *Manual*. Quien la realizó fue Miguel Cané dentro de su apoteosis a la figura de Domingo Faustino Sarmiento. En la alocución, Sarmiento es diferenciado y elevado del resto de la generación de los escritores de su tiempo como un hombre que, por su genio e inédita predisposición, se mantuvo refractario a la influencia del Romanticismo.

A modo de conclusión, se puede afirmar que, para el período 1881-1890, el texto escolar de Echeverría no solamente tuvo la aprobación desde el punto de vista pedagógico, sino también el impulso estatal para su edición, impresión y distribución en las escuelas.

La institucionalización de finales del siglo XIX necesitó construir una sólida fundación educativa para la Argentina. Esteban Echeverría ya había proyectado con su obra educativa las formulaciones para erigir al ciudadano democrático argentino[4]. El CNE encontró en el *Manual* una herramienta necesaria para los objetivos que perseguía. Así, la vigencia del *Manual*, y del pensamiento de su autor, perduró en las escuelas mucho tiempo después de que la vida de Echeverría se había extinguido. No obstante, durante 1891-1900, la circulación del texto y del pensamiento de Echeverría entró en declive. Esto puede deberse a dos cuestiones que se indican en este trabajo: el cambio de planes educativos y la crisis económica de 1890.

La cuestión social, dinamizada por la depresión económica, motivó la necesidad de construir desde las escuelas un nuevo *homo civis* afecto por el ejercicio no solamente democrático, del orden y las leyes, sino enteramente argentino.

Bibliografía

Echeverría, Esteban (1873). *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del estado oriental*, en Gutiérrez, Juan María (compilador), *Obras completas de D. Esteban Echeverría, Tomo iv*, Buenos Aires, Imprenta y Librería de Mayo, pp. 327-411.

Echeverría, Esteban (1886). *Manual de enseñanza moral. Adaptado para las escuelas de la provincia de Buenos Aires*, Montevideo, Imprenta Obras de Escuela.

Echeverría, Esteban (s/f), *Manual de enseñanza moral. Adaptado para las escuelas de la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Maravilla Editorial.

El Monitor de la Educación Común (1881-1900), n.º 1-334, Buenos Aires, CNE.

1. Universidad del Salvador (USAL). Correo electrónico: sebaf_07@hotmail.com.
2. También puede conocerse por su abreviatura, "CNE".
3. De aquí en adelante, se lo mencionará simplemente como *Manual.*
4. Originalmente, la obra fue dirigida para los alumnos de las escuelas de Montevideo. Sin embargo, a lo largo del texto, se puede apreciar que también perseguía su imposición en las orillas vecinas del Río de la Plata.

Notas introductorias a la noción de “colonialidad del poder” en Aníbal Quijano

Gabriel Gutiérrez[1]

> Reconocer autoría no es afirmar propiedad sobre un discurso, como a veces se ha pensado, sino conceder su debida importancia a la complejidad de la escena histórica que un autor captura y condensa de manera singular en su personalidad y en su obra. Un autor es antena de su tiempo; reconocimiento de su autoría es respeto a la historia en que se gesta un pensamiento y una posición en el mundo.
>
> Rita Segato

Introducción

Difícilmente pueda uno abordar la totalidad del pensamiento de algún autor. Más aún, en ese mismo sentido, cuando las producciones intelectuales se encuentran dispersas en distintos formatos: artículos, ponencias, capítulos de libros, etcétera. Lo anteriormente expresado considero que se aplica para el estudio de los aportes realizados por Aníbal Quijano respecto a su noción de “colonialidad del poder”.

Al momento de iniciar una sistematización de la obra del mencionado sociólogo peruano, me encontré con un vasto espectro de textos que han procurado estudiar y analizar las propias particularidades de la realidad peruana y latinoamericana. No es el objeto del presente artículo adentrarse en toda la producción intelectual del pensador andino. En cambio, sí lo es indagar su conceptualización de la colonialidad del poder y las implicancias que presenta al interior del modo de producción de conocimiento en relación con conceptos, nociones y paradigmas de las ciencias sociales y de las humanidades. Para lo cual estudiaré sus aportes respecto de la

noción de “colonialidad del poder” en sus escritos “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad” (1992), “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina” (2000) y “Colonialidad del poder y clasificación social” (2007).

Es por ello por lo que se presenta como relevante y oportuno realizar un análisis del concepto de “colonialidad del poder” para discernir a qué refiere dicho término en las ya mencionadas publicaciones del autor peruano. A su vez, también, me interesa la relación que establece con el denominado “proceso histórico de la modernidad” y las plausibles definiciones a las cuales se puede someter dicho término como categoría analítica.

Es decir, pretendo, en el desarrollo del presente trabajo, abocarme a las cuestiones que Quijano estudia, en un determinado momento de su producción intelectual, con relación al análisis del concepto “modernidad”, qué implicancias tiene adoptarlo sin someterlo a un riguroso análisis y qué propuesta teórica surge de sus pensamientos y reflexiones, en pos de poder lograr una liberación de las gentes del mundo del proceso que se inició hace más de quinientos años. ¿Qué quiero significar con esto? Que la perspectiva de la colonialidad del poder es un esfuerzo intelectual que tiende a reposicionar en el debate académico e intelectual las propias especificidades y el rol de las sociedades latinoamericanas en el desarrollo del patrón de poder actual.

Se puede interrogar el porqué de estudiar dicha categoría y no otros aportes del autor. Para intentar esbozar una primera respuesta a la pregunta planteada, se puede abordarla por el lado de la invención y novedad: nunca antes se había enunciado la palabra “colonialidad” y mucho menos el constructo “colonialidad del poder”. Es decir, el neologismo “colonialidad del poder” es un invento de Aníbal Quijano, que tiende a situar históricamente las condiciones de dominio y explotación que permearon, y que hoy aún continúan haciéndolo, las relaciones de poder, más allá de la desaparición del colonialismo.

En este sentido, pero en otro registro de análisis, como atinadamente enuncia Walter Mignolo, “al concebir la colonialidad, Aníbal puso en marcha la decolonialidad del pensar” (Mignolo, 2019, p. 11). Por lo cual se debe entender que la emergencia de la mencionada noción es, *también*, la apertura de la perspectiva de conocimiento de la *decolonialidad del saber*.

Ahora bien, siguiendo las reflexiones de Segato, se puede afirmar que la perspectiva de la colonialidad del poder es un hito, un "cambio de paradigma". ¿Qué quiere significar la autora con su aseveración? Que, según ella entiende, son solamente cuatro las teorías oriundas en suelo latinoamericano que han logrado cruzar "la Gran Frontera, es decir, la frontera que divide el mundo entre el Norte y el Sur geopolíticos, y alcanzan impacto y permanencia en el pensamiento mundial"[2] (Segato, 2019, p. 21).

Por su parte, Clímaco sostiene que "la colonialidad y descolonialidad del poder, como núcleo de sentido del actual momento del pensamiento de Quijano" (Clímaco, 2014, p. 18), posibilita el ordenamiento, en ejes temáticos, de sus respectivas producciones[3]. No voy a adentrarme en dicha cuestión, pero sí es necesario resaltar que el desarrollo de su pensamiento siempre estuvo relacionado a la realidad peruana y latinoamericana[4].

Como bien puede apreciarse, existe producción académica que estudia, analiza y problematiza el pensamiento de Quijano y su obra. No es un tema nuevo ni exclusivo. Es por ello por lo que, basándose en los escritos que he recopilado, trataré de indagar y explicar la colonialidad del poder, en relación directa con las condiciones históricas e intelectuales que han posibilitado la emergencia de dicho vocablo y teorización en la producción del mencionado autor y las implicancias con diversos conceptos que forman parte del acervo teórico en las ciencias sociales y las humanidades, principalmente. Para lo cual me serviré de las propias producciones de Quijano, como así también de los análisis que han abordado su pensamiento.

Hasta aquí, considero que es el modo predominante que se utiliza para el estudio de la obra y el pensamiento del sociólogo peruano. Mi aporte, o el que pretendo realizar con el presente artículo, es el de articular la perspectiva inaugurada por Quijano con su caracterización problemática de la modernidad y su relación con las visiones y los conceptos forjados al calor de dicha experiencia histórica.

Recapitulando, anteriormente se enunció que la obra de Quijano ha sido extensa y difícilmente se pueda abarcar completamente. No obstante, en Argentina, recientemente, se han publicado dos grandes volúmenes que contienen parte importante de sus escritos. Me estoy refiriendo a las siguientes dos publicaciones: *Aníbal Quijano. Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a*

la colonialidad/descolonialidad del poder (2014)[5] y *Aníbal Quijano. Ensayos en torno a la colonialidad del poder* (2019)[6].

Ambas publicaciones son un gran esfuerzo colectivo que ha intentado sistematizar en formato libro las diversas publicaciones de la trayectoria intelectual del autor. En cuanto al primer texto referido, se puede señalar, ya desde el título, que la obra tiene un alcance de mayor amplitud que nuestra propuesta: Assis Clímaco compila escritos de Quijano desde su juventud hasta los aportes más actuales en el tiempo y en su pensamiento, aunque no se sigue una secuencia cronológica –más adelante volveremos sobre esta cuestión–.

En lo que refiere al segundo de los volúmenes, se observa un posicionamiento más específico, nucleado en la temática de la colonialidad del poder. Este texto contiene reflexiones diversas relativas al pensamiento de Quijano con respecto a la temática específica de la colonialidad del poder, como así también artículos del autor en distintos momentos de su producción intelectual.

Ahora bien, circunscribirse a tres aportes diferentes de nuestro autor, en diversos años y circunstancias, puede servir de soporte para ir viendo de qué manera Quijano ha ido moldeando su pensamiento y sus aportes respecto a las cuestiones anteriormente señaladas.

La emergencia de la teorización de la colonialidad del poder

Pues bien, en este punto, es menester ingresar de lleno al estudio de la colonialidad del poder. Como suele decirse, para comenzar por el principio, es necesario e importante contextualizar *históricamente*, es decir, en el *continuum* tiempo-espacio, las condiciones de posibilidad y surgimiento de las reflexiones y los aportes de Quijano. Con esto, quiero significar que Quijano llega a desarrollar su pensamiento como resultado de su incesante búsqueda para explicar la realidad peruana y de América Latina. Y esto surge por su particular interés por cambiar las condiciones de existencia de las comunidades y sociedades de la región latinoamericana y caribeña.

Para situarse en el tiempo de la trayectoria del concepto, según los estudios de la obra y el pensamiento de Aníbal Quijano, fue desde el segundo lustro de la década del ochenta del siglo pasado desde cuando la noción ha aparecido en su discurso, principalmente en seminarios y conferencias orales.

En cuanto a la primera enunciación en forma escrita, esta se produjo en el artículo “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”, del año 1992[7]. Con posterioridad a este escrito, también abordó la cuestión en diversas producciones. Las que he de estudiar, para el análisis que prosigue, además del título ya enunciado, son “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”[8] y “Colonialidad del poder y clasificación social”[9].

Como suele suceder, los momentos de crisis o fechas conmemorativas ofrecen la oportunidad para realizar reflexiones respecto a una temática o un hecho histórico. Cualquiera sea el motivo, en este caso en particular, de lo que se trata es de interpelar las visiones, los posicionamientos y los conocimientos más difundidos y aceptados por la comunidad académica y científica.

En relación con lo anterior, Quijano considera que, contemporánea y coetáneamente, se está produciendo una doble crisis –entendiendo dicho concepto como un tiempo de abiertos y profundos conflictos–: por un lado, una crisis raigal de la historia del mundo y, por otro lado, una crisis climática del planeta[10]. Por lo cual es menester, para poder entender, comprender y analizar las nuevas condiciones de la dinámica social, estudiar y producir saberes que tiendan a explicar la realidad[11]. Es en este sentido, el cual se diagnostica como un momento de crisis de un determinado modo de organización social a escala planetaria, en el cual comenzaron a surgir, emerger y producirse diversas corrientes, teorías, escuelas, paradigmas teóricos que buscan dar respuesta a la nueva situación histórica en ciernes, al nuevo ordenamiento mundial.

En el caso particular de Quijano y de la colonialidad del poder, con respecto a la cuestión antes signada, sigo lo que agudamente enuncia Rita Segato, es decir, que hay que entender la emergencia de la teorización en clave histórica: se produjo coetáneamente a un cambio epocal signado por la caída del Muro de Berlín y el final de la Guerra Fría: el fin de la discusión antagónica entre el capitalismo-comunismo (Segato, 2019, p. 52).

También, considero oportuno tener presente que su aparición se dio a quinientos años del proceso de colonización de las Américas. En este sentido, Quijano viene participando, desde los años setenta del siglo veinte, de debates importantes relativos a la especificidad histórica de América Latina y del desarrollo del modo de producción

capitalista.

Como demuestran tanto Segato como Assis Clímaco, esas preocupaciones de Quijano pueden entenderse como antecedentes necesarios para la posterior formulación de la perspectiva de la colonialidad del poder:

> La enunciación de esta perspectiva radicaliza elementos embrionaria y difusamente presentes en los escritos anteriores de su formulador hasta definir un viraje palpable en su historia intelectual que, a la vez, introduce un giro en la historia del pensamiento crítico latinoamericano y mundial (Segato, 2019, p. 52).

¿Cuáles son los mencionados elementos que podrían considerarse como antecesores necesarios para el ulterior desarrollo de los postulados de la colonialidad del poder? Al respecto, considero atinado hacer énfasis en sus aportes en los debates de la CEPAL en relación con las particularidades de nuestra región en cuanto a su integración de "dependencia histórico-estructural", "el polo marginal" en cuanto al capitalismo y el mercado mundial; también, en este mismo sentido, a sus colaboraciones con Immanuel Wallerstein en torno a los estudios del surgimiento de los análisis sistema-mundo.

Recapitulando, es menester situar la emergencia de la perspectiva de la colonialidad del poder como un esfuerzo intelectual de Quijano desde Latinoamérica para contribuir a reflexiones teóricas que traten de dar cuenta de las especificidades históricas de la región y de las actuales condiciones de producción de conocimiento que han surgido con y desde América. A su vez, tiende a fundar una manera otra de situar la historia del continente americano en el desarrollo de la historia –como disciplina académica–, con relación al proceso de la modernidad, el desarrollo del capitalismo y de la globalización.

Aníbal Quijano y la colonialidad del poder

Para comenzar, intentaré sistematizar el concepto "colonialidad del poder" acuñado por Aníbal Quijano, para lo cual rastrearé la genealogía de la noción en las obras anteriormente mencionadas.

Para el sociólogo peruano, la constitución histórica de América es el suceso que permitió la emergencia del patrón de poder mundial capitalista. Él nos brinda la siguiente caracterización de dicho patrón

de poder capitalista y sus principales rasgos:

> La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social (Quijano, 2007, p. 93).

Esto significa que el capitalismo se mundializó con la aparición, en la *historia mundial*, de América porque, a partir de este suceso, Europa Occidental se autodenominó centro de la historia y eje dominante del mercado mundial, teniendo como principal ruta de conexión el océano Atlántico. Este proceso de expansión colonial se produjo coetáneamente con la racionalidad propia de la modernidad: se creó la idea del sujeto separado del objeto y la relación de exterioridad entre el sujeto-objeto y entre objeto y otros objetos de conocimiento, que debe producirse de modo racional[12]:

> La subjetividad individual diferenciada es real; pero no existe sólo para sí y por sí. Existe como parte diferenciada, mas no separada, de una intersubjetividad. Todo discurso, toda reflexión individual remite a una estructura de intersubjetividad. Está constituida en ella y ante ella. El conocimiento, en esta perspectiva, es una relación intersubjetiva a propósito de algo, no una relación entre una subjetividad aislada, constituida en sí y ante sí y ese algo (Quijano, 2019, p. 109).

Además, sostiene el autor:

> Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico (Quijano, 2000, p. 201).

En otras palabras, o en mis palabras, puedo inferir que la cultura

europea occidental se autoproclamó como una raza superior e instauró una relación imperialista con el resto de las culturas o civilizaciones, tomándolas como su periferia y *naturalmente inferiores*.

Las dos extensas citas precedentes nos permiten comprender que el nuevo patrón de poder mundial, que se inauguró con la constitución de América, tiene como aspectos fundamentales la colonialidad, la idea de raza y su carácter capitalista. También, pone en evidencia el eurocentrismo, cuestión que abordaré más adelante en relación directa con el concepto de "modernidad".

Ahora bien, llegado a este punto, creo oportuno y necesario aclarar qué entiende el autor por "poder" y por "colonialidad", debido a que dichos conceptos se encuentran mencionados en las citas anteriores y ambos componen la categoría de análisis que guía el presente trabajo.

En cuanto al concepto de "poder", se puede establecer que es un ámbito donde se producen relaciones sociales conflictivas que tienden al control de ciertas esferas de la vida. O, como lo indica Quijano, es

> un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas […] en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) […] la "naturaleza" y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos[…]; (5) la autoridad y sus instrumentos […] para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (Quijano, 2007, p. 96).

De lo anteriormente expuesto, me interesa destacar que las relaciones sociales no revisten, sola ni exclusivamente, una arista de tipo consensual. Sino que, contrariamente a lo pensado, son conflictivas por naturaleza. En este mismo sentido, se impone un control sobre ciertos ámbitos sociales y sus productos –el trabajo, la naturaleza, la sexualidad, la subjetividad y la autoridad pública–, y quien detenta el poder los controla e impone sus reglas y su visión de la existencia y de las relaciones sociales. Esto quiere decir que existen constantes luchas de poder para controlar los ámbitos de la existencia social y sus relaciones, ya sea para conservar o para transformar las relaciones sociales existentes en un determinado período histórico.

Por otro lado, es menester referir qué se entiende por

“colonialidad”. Para lo cual considero oportuno empezar señalando que dicho concepto está entrelazado con la conquista y colonización de América y con la división del trabajo bajo la idea de raza. Situarse desde aquí puede facilitar entender por qué Quijano optó por dicho concepto para acuñar el mencionado neologismo.

En primer término, quiero precisar que existe una relación de superioridad-inferioridad entre conquistadores y conquistados, justificada, desde el punto de vista del colonizador, en una diferencia fenotípica. En segundo término, se establece, basada en esa idea de distinción de razas, una relación de dominación y explotación, que remite a la diferencia entre centro y periferia en torno al control del trabajo y sus recursos. Bajo la hegemonía del capitalismo (relación salario-trabajo) en el centro, y otras formas de explotación del trabajo (esclavitud, servidumbre, etcétera) en la periferia. Pero es necesario considerar que todas las formas de explotación del trabajo y sus recursos estuvieron articuladas en torno al desarrollo del capitalismo mundial y en favor de él. Es así que la relación capital-trabajo se estableció, casi exclusivamente, para las “razas superiores” en detrimento de las “razas inferiores”, como bien deja en claro Quijano en los artículos ya mencionados.

Siguiendo a Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel[13], me interesa señalar que Quijano utiliza la noción de “colonialidad del poder” para poner en relieve la “continuidad histórica de los tiempos coloniales” y para resaltar que existe una “dominación económico-político y jurídico-administrativo”, pero también una cultural (o, como es denominada por los autores, dimensión epistémica, cultural).

Para terminar con este recorrido conceptual del concepto de “colonialidad del poder”, es preciso señalar que no solo afecta a América y su población, sino a toda la humanidad, aunque no en el mismo grado: la totalidad de la población mundial se encuentra inmersa bajo el dominio del patrón de poder mundial colonial/ moderno, capitalista y eurocentrado.

También es necesario aclarar que el patrón de poder no es homogéneo, sino heterogéneo y contradictorio, y que todos sus componentes se encuentran relacionados fuertemente entre sí. De esto se desprende que, de la imbricación de sus componentes, nace una serie de instituciones que lo preservan y determinan las relaciones sociales que se establecen en sus distintas esferas.

Hacia un entendimiento de la modernidad

Para dar comienzo a este apartado, empezaré por enunciar los interrogantes que trataré de responder y que funcionarán como guía para la exposición: ¿a qué refiere el término "modernidad" en los aportes de Quijano?; ¿qué interpretaciones pueden surgir de dicho concepto?

A continuación, trataré, sucintamente, de brindar una aproximación a la cuestión nodal de la modernidad en la interpretación del autor peruano. En tal sentido, lo primero que se debe resaltar es que, en el pensamiento de Quijano, es inescindible comprender el periodo histórico abierto con América con el ulterior desarrollo y consolidación del complejo/paradigma cultural de la modernidad-racionalidad. Este binomio debe entenderse como una forma o "paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo" (Quijano, 2019, p. 107).

Es decir, que tratar de entender el desarrollo del patrón de poder es situarse en una perspectiva epistémica que parta de la base de que es imposible sumergirse en el estudio del proceso histórico de las relaciones sociales y de poder abiertas por la modernidad sin comprender que el momento de la expansión colonial europea, y el posterior proceso de "eurocentramiento" del mundo, está íntimamente relacionado con el desarrollo histórico de América, del capitalismo y de las relaciones sociales urbanas. No desnaturalizar esto implica llevar adelante una visión que mantiene vigente la colonialidad del poder y del saber.

Para esbozar una respuesta a la primera cuestión indicada anteriormente, es pertinente señalar que Quijano trata de desmitificar visiones de la modernidad como un proceso o producto novedoso y particular de los europeos occidentales, el cual culminaría, saliendo del "estado de naturaleza", en la trayectoria civilizatoria de la experiencia histórica europea. En este sentido, lo más notable de la visión hegemónica de la modernidad de los europeos, en palabras del pensador peruano, es el "hecho de que fueran capaces de difundir y de establecer esa perspectiva histórica como hegemónica dentro del nuevo universo intersubjetivo del patrón mundial de poder" (Quijano, 2000, p. 212). Dicha visión puede entenderse como una visión que asocia a la modernidad con las ideas de la novedad, lo avanzado, lo

secular, lo racional, etcétera. Es decir, que se relacionada y asocia a la modernidad como heredera de la tradición de la "historia cultural del antiguo mundo heleno-románico y al mundo del mediterráneo".

Quijano se encarga de resaltar la consecuencia que trajo aparejada ese período histórico-cultural:

> Desde el siglo XVIII, sobre todo con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era pre-existente a ese patrón de poder, que ya era antes un centro mundial del capitalismo que colonizó al resto del mundo y elaboró por su cuenta y desde dentro la modernidad y la racionalidad (Quijano, 2007, p. 94).

En síntesis de lo anteriormente desarrollado, estamos en condiciones de afirmar que el mundo se globalizó con América y gracias a ella, y que esto trajo como correlato un nuevo modo de producción y de conocimiento que se expandió por todo el planeta. Y es aquí que se ven rasgos del eurocentrismo. Siguiendo el análisis de Quijano, los europeos se consideraron los portadores, creadores y protagonistas de la modernidad: "El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía" (Quijano, 2007, p. 94). Por ello, según el pensador peruano, "el etnocentrismo colonial [eurocentrismo] y la clasificación racial universal, ayuda a explicar por qué los europeos fueron llevados a sentirse no sólo superiores a todos los demás pueblos, sino, en particular, naturalmente superiores" (Quijano, 2000, p. 210).

Recapitulando con el desarrollo precedente, abordar el concepto de "modernidad" debe realizarse desde una perspectiva que tienda a entenderlo e interpretarlo como un *cambio histórico* a nivel planetario: es un cambio en el sistema-mundo que incorpora como elemento primordial la percepción subjetiva del cambio histórico. Lo cual es importante porque produce un cambio en la concepción del tiempo y de la historia:

> La percepción del cambio lleva la idea de futuro, puesto que es el único territorio del tiempo donde pueden ocurrir los cambios. […]. El tiempo puede ser nuevo, pues no es solamente extensión del pasado. Y, de esa manera, la historia puede ser percibida […] como algo que puede ser producido por la

> acción de las gentes, por sus cálculos, sus intenciones, sus decisiones, por lo tanto como algo que puede ser proyectado, y, en consecuencia, tener sentido (Quijano, 2000, p. 216).

Lo que trato de signar con las citas anteriores es que, con el advenimiento de América en el tablero del sistema-mundo, se produce una ruptura, un cambio histórico, de una época histórica. Lo cual se puede observar en *"un entero universo de nuevas relaciones materiales e intersubjetivas"* (Quijano, 2000, p. 2016)[14].

Consideraciones finales

En esta instancia del trabajo, trataré de resaltar las cuestiones que considero más relevantes de todo lo anteriormente expuesto.

Para comenzar, primeramente quiero señalar que el estudio de la noción de "colonialidad del poder" en la obra de Aníbal Quijano debe ser pensado como una perspectiva epistémica, teórica, disruptiva. Que tiene la potencialidad de poner en tensión aportes hegemónicos dentro de las ciencias sociales y las humanidades. Al respecto, como se ha visto, no es la única, pero sí una de las pocas que se han gestado en suelo latinoamericano y que ha logrado permanecer en el debate académico e intelectual a nivel mundial.

En relación directa con la afirmación precedente, es pertinente entender que dicha perspectiva surgió en un contexto histórico signado por la falta de respuesta de la categorías y los conceptos dominantes para explicar las transformaciones que acaecían en el mundo: me refiero a la caída del Muro de Berlín, al fin de la Guerra Fría y a la disputa entre el capitalismo y socialismo realmente existente. Para entender el rol que han jugado las sociedades latinoamericanas y caribeñas en dicho ordenamiento, era necesario estudiar la historia de nuestro continente. Por lo cual Quijano comenzó a indagar el papel que jugó la constitución de América en la consolidación del moderno patrón de poder mundial.

Y es aquí que puede observarse, como Quijano sostiene, que, con el proceso de conquista y colonización de América, iniciado en 1492, se produjo un hito histórico que marcó a fuego el ulterior desarrollo de la humanidad: la irrupción de lo que hoy conocemos como América en la historia de la humanidad descubrió la totalidad del mundo, lo

que posibilitó el desarrollo de las relaciones sociales urbanas y del capitalismo en la zona geográfica del mediterráneo europeo. “La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial” (Quijano, 2000, p. 201).

A partir de América y de su posicionamiento como periferia del mundo europeo occidental, se empezó a consolidar el capitalismo atlántico como nuevo patrón de poder mundial hegemónico. En otras palabras, con América, el mundo se volvió global, nació el “sistema-mundo moderno” –en palabras de Quijano, el patrón de poder mundial, colonial/moderno y eurocentrado–, la colonialidad del poder, y empezó a gestarse el movimiento histórico que puso a Europa en el centro de la historia mundial: la modernidad y su racionalidad, que se expresa en un modo específico de producción de conocimiento y de intersubjetividad, el eurocentrismo.

Al respecto, me interesa resaltar que esa idea de raza, y la consecuente distinción que trajo aparejada entre etnias superiores e inferiores, fue un factor relevante a la hora de entender e interpretar la modernidad. Al posicionarse uno desde esta postura, es lógico aceptar y considerar como verdad irrefutable la idea de modernidad como un producto íntimamente ligado al desarrollo histórico del mundo europeo-occidental. Pero estaríamos cayendo en una verdadera falacia de connotación eurocéntrica.

Para evitar caer en una visión de una particularidad que tiende a universalizarse, en su esfuerzo intelectual, el autor peruano forjó su conceptualización/teorización de la colonialidad del poder. Neologismo que trata de significar que, aunque formalmente se hayan roto las relaciones de colonialismo formal, aún hoy persisten vestigios del proceso histórico iniciado en 1492 con la conquista y colonización de América en el actual patrón de poder mundial. Recapitulando, es menester situar la emergencia de la perspectiva de la colonialidad del poder como un esfuerzo intelectual de Quijano en clave latinoamericana, con el objetivo de contribuir a reflexiones teóricas que traten de dar cuenta de las especificidades históricas de la región y de las actuales condiciones de producción de conocimiento. A su vez, tiende a fundar una manera diferente de situar la historia del continente americano en el desarrollo de la Historia –como disciplina

académica–, en relación con el proceso de la modernidad, el desarrollo del capitalismo y de la globalización.

Con los textos y aportes teóricos de Quijano, traté de demostrar que existen otras lecturas sobre la modernidad. Lecturas que se encuentran "en-cubiertas", pero que están presentes para quienes quieran tomarlas y ver otras interpretaciones, dar un "giro" en la reflexión intelectual.

Para finalizar, retomo las palabras de Walter Mignolo:

> La descolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad […] el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre […] encubierto por la racionalidad moderna, montado y encerrado en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (Mignolo, 2007, p. 27).

Bibliografía

Assis Clímaco, D. (2014). "Prólogo". En Quijano, A. *Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 13-54). Buenos Aires: Clacso.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-27). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Dussel, E. (1991). *El encubrimiento del Otro Hacia el origen del "mito de la Modernidad".* La Paz: Plural Editores, pp. 7-186.

Dussel, E. (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo", en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Buenos Aires: Clacso. Disponible en t.ly/gaF9.

Lander, E. (2000). "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en Lander, E. (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). Buenos Aires: Unesco-Clacso.

Mignolo, W. (2005). “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” (pp. 55-85). Disponible en t.ly/2qE9.

Mignolo, W. (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mignolo, W. (2019). “La descolonialidad del vivir y pensar: desprendimiento, reconstitución epistemológica y horizonte histórico de sentido”, en Quijano, A. *Ensayos en torno a la colonialidad del poder* (pp. 11-45). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Unesco-Clacso (3.º edición).

Quijano, A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Quijano, A. (2019). “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”, en Quijano, A. *Ensayos en torno a la colonialidad del poder* (pp. 103-116). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Segato, R. (2019). “La perspectiva de la colonialidad del poder”, en Quijano, A. *Ensayos en torno a la colonialidad del poder* (pp. 51-88). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo.

1. Universidad Nacional de Lanús.
2. Las restantes son la teología de la liberación, la pedagogía del oprimido y la teoría de la marginalidad.
3. Danilo Assis Clímaco establece los siguientes nombres para los mencionados ejes: “Heterogeneidad histórico-estructural del poder y las tendencias de la crisis raigal de la colonialidad global del poder”; “De la cultura política cotidiana a la socialización y la descolonización del poder en todos los ámbitos de la existencia social”; e “Identidad latinoamericana y eurocentrismo; el nuevo horizonte de sentido histórico y la descolonialidad del poder.”

4. Clímaco en su prólogo resalta dicha cuestión y marca las influencias de Mariátegui, Arguedas, Saint-Simon, Marx, entre otros. Ver Assis Clímaco, D. (2014). "Prólogo". En Quijano, A. *Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 13-54). Buenos Aires: Clacso.
5. Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso. Publicación que cuenta con la selección y el prólogo a cargo de Danilo Assis Clímaco.
6. Quijano A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo. Compilado por Walter Mignolo.
7. En relación con este texto, utilizo la versión del año 2019, pero he rastreado que también está la versión del año 1992 en *Perú Indígena*, vol. 13, n.º 29, Lima.
8. Además de estar presente en los textos de las editoriales Clacso y Ediciones del Signo, podemos encontrar el escrito en Lander, E. (comp.) (2000). *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: Unesco-Clacso.
9. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
10. Para desarrollar la cuestión, remitimos al lector a Quijano, A. (ed.) (2014). *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina*. Lima: Editorial Universitaria.
11. En este sentido, Immanuel Wallerstein señala que el sistema universitario y de producción de conocimiento estadounidense, luego de finalizada la segunda contienda bélica mundial, se expandió considerablemente y adquirió una cierta hegemonía en vastas regiones del mundo. Y, simultáneamente, se produjo un interesante debate en torno a las ciencias sociales: se abrió un proceso para saber qué tipo de conocimiento debían producir y de qué modo se debía dar su producción. Remitimos al lector a Wallerstein, I. (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Distrito Federal: Siglo XXI Editores. Otro texto interesante es el de Lander, E. (2000). "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en Lander, E. (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). Buenos Aires: Unesco-Clacso.
12. Para el desarrollo de la cuestión del conocimiento, remito al lector, principalmente, a Quijano, A. (2019). "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad", en *Ensayos en torno a la colonialidad del poder* (pp. 103-116). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo. Allí se puede leer la crítica que realiza el autor a la idea de conocimiento individual e individualista, que oculta las relaciones intersubjetivas y de totalidad social como partes sedes de producción del conocimiento. También se observa un aporte relativo para comprender el componente social como totalidad heterogénea.
13. Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-27). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
14. Aquí me parece oportuno resaltar que Quijano lee y se diferencia de algunos aportes realizados por Enrique Dussel, en tanto y en cuanto la relación de América con la modernidad es por medio de la entronización del "ego individual". Al ocasional lector interesado en explayar dicha cuestión, lo remito puntualmente a Quijano (2000, pp. 216-108).

La influencia de las ideas de la Ilustración en la dirigencia revolucionaria hispanoamericana: el caso de Antonio Álvarez Jonte

Dante Giorgio[1]

Introducción

El complejo proceso de la emancipación sudamericana fue gestado por una clase dirigente en las primeras décadas del siglo XIX influida, sin dudas, por la difusión de las ideas revolucionarias europeas. Sin embargo, esa misma elite se había formado con los planes de enseñanza y las instituciones educativas existentes en la época, cuya tradición se remontaba a varios siglos en el pasado.

Por ello, la indagación sobre la formación intelectual de los futuros líderes revolucionarios y las influencias filosóficas que recibieron constituye una tarea difícil, por lo diversas y fragmentarias que resultan las fuentes disponibles en la mayoría de los casos, y por la escasa información que, en general, brindaron los propios protagonistas sobre el tema.

En ese sentido, nuestro punto de vista coincide con el de los historiadores que opinan que, más que indagar cuáles fueron las "fuentes ideológicas" de los líderes revolucionarios, lo más lógico es investigar, teniendo en cuenta las doctrinas existentes al tiempo de la Independencia, cómo se afrontó por parte de la clase dirigente el problema de organizar los nuevos estados surgidos del derrumbe del dominio español.[2]

En el presente estudio, nos ocupamos de un personaje destacado de la gesta emancipadora sudamericana: Antonio Álvarez Jonte (1784-1820), que fue uno de los primeros en pronunciarse por la revolución, y más tarde por la total independencia de América

española respecto de su antigua metrópoli. En los diez años que duró su vida pública, se desempeñó como político, militar, jurista, diplomático y legislador, sirviendo además a la causa de América como escritor y como orador y demostrando su solvencia en todos los casos.

Para su época, Álvarez Jonte estaba dotado de una sólida formación intelectual; bachiller en Teología y doctorado en Leyes, hablaba con fluidez varios idiomas, entre ellos el francés[3], y tenía amplios conocimientos sobre las diferentes áreas de la cultura de su tiempo. Había hecho sus primeros estudios en el Colegio de San Carlos en Buenos Aires y los había completado en la Universidad de San Felipe en Santiago de Chile.[4] En ambas había recibido una formación que se basaba en las antiguas estructuras y sistemas de enseñanza de las instituciones medievales, aunque algunos de sus profesores, sobre todo en la universidad, tenían una marcada influencia de las nuevas doctrinas que predominaban en Europa en ese tiempo.[5]

Álvarez Jonte no dejó, a diferencia de otros personajes destacados de su tiempo, un archivo privado que permita investigar en profundidad la relación de su pensamiento y labor política como dirigente revolucionario con las ideas de la Ilustración. Tampoco escribió en periódicos u otras publicaciones de su tiempo, por lo que solo podemos analizar esa vinculación a través de cinco piezas documentales que, no obstante, dejan perfectamente en claro la inspiración *ilustrada* de su accionar.

Una reflexión patriótica sobre el teatro

En 1809 Antonio Álvarez Jonte era apenas un joven abogado que recién empezaba a dar sus primeros pasos en su profesión y también comenzaba a ocuparse de la política. Es precisamente en ese año en que se hizo pública una carta suya en la que hacía sugerencias al gobierno de Chile para recaudar fondos a fin de ayudar a Buenos Aires contra una posible invasión inglesa, que se creía inminente después de los dos intentos fallidos de 1806 y 1807.

Álvarez Jonte no dudaba en hacer una alabanza del teatro, poniendo como ejemplo a los antiguos griegos que “erigieron sus teatros para entretenimiento y escuela del pueblo”. [6]

Y agregaba, categóricamente: “… no ha habido ni hay Nación o

Pueblo en quienes brillasen algunos destellos de Política o cultura que no apurasen todos sus esfuerzos en proporcionar espectáculos públicos, para utilidad y entretenimiento de sus habitantes".[7]

¿Y cuál era la razón de ese uso didáctico del teatro en materia política? Álvarez Jonte lo explicaba así:

> … el teatro ha sido el que ha privado siempre *por ser una diversión más análoga a nuestra naturaleza.* Mirado como entretenimiento nada encierra de malo, según el parecer de Santo Tomas, y *dirigido con el fin de evitar mayores males que acarrean a la sociedad los ociosos vagabundos, es no sólo útil sino necesario,* como lo fue en la antigua Grecia.[8]

Este último párrafo, en el que se destaca la similitud de las representaciones teatrales a la realidad y a la naturaleza, además de su beneficiosa influencia moral sobre la sociedad, nos revela la influencia de Denis Diderot sobre el pensamiento de Álvarez Jonte. En efecto, en su *Discurso sobre la poesía dramática*, el filósofo expresaba ideas muy similares. Decía acerca de los efectos morales beneficiosos del teatro, incluso en las personas más corrompidas: "Yendo al teatro *evitarán la compañía de los malvados* que los rodean, allí encontrarán los que quisieran tener por vecinos, allí verán *a la especie humana tal como es* y se reconciliarán con ella".[9]

Y aseveraba terminante:

> ¿Quiere usted que los poetas *se acerquen a la verdad* en la andadura de sus piezas y en el diálogo; que los actores se acerquen a la interpretación natural y a la declamación real? Hágase oír y pida únicamente que se le muestre el lugar de la escena *tal como debe ser*".[10]

Y daba un diagnóstico: "*Si la naturaleza y la verdad* llegan a introducirse en los teatros, aunque sea en el más ligero detalle, pronto notará que la extravagancia y el desagrado alcanzarán a todo lo que se oponga a ellas".[11]

Por último, se deja ver la influencia del pensador francés sobre Álvarez Jonte en la mención que hace este, en la misma carta, de un párrafo de la *Eneida* de Virgilio, uno de los autores clásicos preferidos de Diderot:[12] "… la descripción que nos ha dejado Virgilio del espectáculo naval que Eneas dio a sus prófugos secuaces nos da

motivo para inferir con toda seguridad que aun entre los Frigios era admitido el uso de las diversiones públicas".[13]

En defensa de los derechos del pueblo

El 13 de septiembre de 1810, el doctor Antonio Álvarez Jonte presentaba, en su carácter de apoderado del Cabildo de Mendoza en Buenos Aires, un extenso oficio ante la Junta Provisional Gubernativa, surgida a partir de los hechos que culminaron el 25 de mayo de 1810. La razón era protestar en nombre de la institución por la instalación de un teniente gobernador directamente nombrado por Buenos Aires, medida que, a criterio del Cabildo, lesionaba los derechos del pueblo de Mendoza a darse sus propias instituciones como había hecho el pueblo de Buenos Aires.[14]

Más allá del tema en concreto, nos interesan las reflexiones que le merecen a Álvarez Jonte la situación planteada. Por ejemplo, cuando se preguntaba por qué el Cabildo debía aceptar la imposición de un nombramiento ajeno a su voluntad:

> … *si la naturaleza hizo iguales a los hombres; si imponiéndoles idénticas obligaciones les señaló iguales derechos*; si por la justa aplicación de este principio inmutable, *los pueblos tienen entre si una igualdad natural indeleble, sin que el mayor o menor rango constituya alguna diferencia esencial entre ellos*; si no se les puede calcular otra graduación que la de primus aut secundos inter pares; *si habiéndose roto el antiguo pacto social*, los Pueblos tienen expeditos sus derechos; si en virtud de estos han sido convocados por V. E. con el importante objeto de deliberar acerca de la mejor forma de Gobierno tanto en general como en particular.[15]

En estas palabras, podemos rastrear el pensamiento de Jean-Jacques Rousseau, que, en su obra magna, *El contrato social*, afirma:

> Desde cualquier punto de vista que se examine la cuestión, llegamos siempre a la misma conclusión, a saber: que *el pacto social establece entre los ciudadanos una igualdad tal, que todos se obligan bajo las mismas condiciones y todos gozan de idénticos derechos*. Así, por la naturaleza del pacto, todo acto de soberanía, es decir, todo acto auténtico de la voluntad general, obliga o favorece igualmente a todos los ciudadanos; de tal suerte que el soberano conoce únicamente el cuerpo de la nación sin distinguir a ninguno de los que la forman.[16]

También encontramos la influencia del pensador ginebrino en otro párrafo del informe a la Junta, en donde se refiere a la existencia de la comunidad política como una manera de buscar la prolongación y elevación de la existencia humana:

> El gran principio de todas las acciones humanas, que se reduce, a que *todo ente, racional está dotado de una inclinación anexa a su misma naturaleza, no solo de prolongar su existencia, esto es de conservarse, sino también de mejorar de condición cuanto le sea posible*, este principio, digo, es tan universal que puede reputarse por *el gran móvil de todas las acciones de los hombres, no solo considerados corno particulares, sino como ciudadanos unidos en un cuerpo político*, De aquí es que *cada Pueblo debe y puede legítimamente valerse de los medios posibles para su resguardo y su elevación*.[17]

Párrafo que se corresponde perfectamente con el pensamiento de Rousseau:

> El que se atreve a emprender la tarea de instituir un pueblo, debe sentirse en condiciones de cambiar, por decirlo así, la naturaleza humana; *de transformar cada individuo, que por sí mismo es un todo perfecto y solitario*, en parte de un todo mayor, del cual recibe en cierta manera la vida y el ser; *de alterar la constitución del hombre para fortalecerla; de sustituir por una existencia parcial y moral la existencia física e independiente que hemos recibido de la naturaleza*.[18]

Proclamando la libertad más allá de los Andes

A fines de 1810, la Junta de Gobierno de Buenos Aires nombró a Antonio Álvarez Jonte como representante ante el gobierno de Chile, que había realizado su propia revolución e instalado en Santiago una Junta análoga a la porteña.

En el año que duró su misión, Álvarez Jonte se esforzó por difundir entre los chilenos los principios de libertad. Así informaba a su gobierno: “Yo por otra parte debo fijar justamente mis esperanzas en las ideas liberales de los nobles Chilenos, y en la ilustración y acierto de este Gobierno en calcular sus verdaderos intereses, y procurar su mayor bien y seguridad”.[19]

Dentro de su tarea, Álvarez Jonte elaboró un tratado de unión entre los gobiernos de Chile y del Río de la Plata, fechado el 21 de marzo de 1811, al que denominó Primera Unión del Sur[20], cuyo

análisis, si bien excede nuestro tema, es pertinente en un punto. En el comentario que hizo el autor a los alcances del tratado, al entender que, al ser ambos gobiernos provisorios, el acuerdo quedaba sujeto, en el futuro, a la ratificación de los representantes de ambos pueblos, Álvarez Jonte lo expresa claramente:

> Los Gobiernos actuales *aún no tienen una representación nacional*: y además por la calidad provisoria de ambos no podrá efectuar sino un tratado provisorio. Fuera de que, si a toda parte contratante le queda siempre un derecho incontestable para quitar, añadir de común acuerdo por la variación de intereses y circunstancias, según la naturaleza de toda convención, *teniendo el mismo derecho ambos Congresos con la plenitud de representación* es muy del caso indicar una prorrogativa tal.[21]

Podemos vincular este pensamiento, claramente defensor del principio representativo, al pensamiento de una de las más poderosas plumas de la Ilustración: Charles de Secondat, barón de Montesquieu, autor de uno de los libros políticos más influyentes de la historia, *El espíritu de las leyes*. En él podemos leer un concepto bastante parecido, respecto de diferenciar al poder legislativo, que debe encargarse de los temas generales, y del poder ejecutivo, limitado a los negocios cotidianos y urgentes:

> *No hay necesidad alguna de que los representantes, que han recibido instrucciones generales de sus comitentes*, las reciban en particular sobre cada negocio, como se acostumbra a hacer en las dietas de Alemania. Porque si es una verdad que de este modo *la opinión de los diputados es la expresión de la voluntad nacional*, no lo es menos a la vez que de ello se siguen infinitas dilaciones, que cada diputado puede elevarse a dueño de los otros, y que *en las ocasiones urgentes* la fuerza de la nación puede quedar paralizada por un capricho.[22]

Durante toda su misión en Santiago, Álvarez Jonte dejará bien en claro su posición ideológica: para él la causa del Rey era inseparable de los derechos de los pueblos: "… la verdadera causa del Rey es la que se halla íntimamente enlazada con la salud del Pueblo, que el más justo y el más virtuoso modo de sostener los derechos del Rey es el de unirlos a los verdaderos intereses de los Pueblos".[23]. Cualquier pensador de la Ilustración hubiera suscripto, con convicción, esas palabras.

Una celebración para una nueva era

El 25 de mayo de 1812, Antonio Álvarez Jonte, en su calidad de regidor del Cabildo de Buenos Aires, fue el encargado de pronunciar el discurso alusivo en la celebración del segundo aniversario de la Revolución de Mayo.

Allí tendría la oportunidad de expresar varias ideas que venían, directa o indirectamente, de los filósofos de la Ilustración. Comenzó con una frase muy sugestiva:

> Ciudadanos: va a empezar el año tercero de *nuestra regeneración política*, y la obligación de rendir a la Patria los honores que ella pueda perpetuar *en ésta nueva era*, nos empeña a ofrecer un homenaje digno de vosotros, y propio de las circunstancias.[24]

Este concepto de "regeneración" fue muy utilizado por los hombres de la Ilustración española como Álvaro Flórez Estrada y Gaspar Melchor de Jovellanos. Aunque seguramente su origen era francés. La palabra puede interpretarse en dos sentidos: el primero es sinónimo de 'reforma', 'renovación', 'volver a los orígenes olvidados'. Pero, en un segundo sentido, significa establecer un nuevo sistema político y también encierra una renovación de la sociedad civil, de la ciudadanía. Sin duda, Álvarez Jonte la usa en el segundo sentido: pone el hecho revolucionario como origen de la "regeneración política" y habla de una "nueva era" que se está viviendo.[25]

Más adelante, el orador anunciaba: "… *por medio de un sorteo, operación propiamente republicana*, serán dotadas algunas jóvenes tan apreciables por su honradez, como por, su decencia, y que casi tiene inutilizadas una incomparable pobreza".[26] ¿Qué quería significar con la expresión "operación propiamente republicana"?

La respuesta podemos encontrarla, nuevamente, en el pensamiento de Montesquieu, que afirma: "*El sufragio por sorteo es perteneciente a la democracia*, el sufragio por elección es propio de la aristocracia". Y daba sus razones: "El sorteo es una manera de elegir que a nadie ofende, y que deja a todo ciudadano una esperanza racional…".[27] Queda claro que el sentido "propiamente republicano" que daba Álvarez Jonte al sorteo correspondía a la noción de "república democrática", descripto por Montesquieu, y que constituía

el ideal político de muchos de los hombres de la Revolución americana.

La política y la justicia

El 1.º de junio de 1815, Antonio Álvarez Jonte compareció ante la Comisión Civil de Justicia, constituida para juzgar a todos los integrantes de los gobiernos comprendidos entre el 8 de octubre de 1812 y el 15 de abril de 1815. El proceso estuvo plagado de irregularidades, debido principalmente a los tremendos resentimientos hacia los adeptos al partido que había perdido el poder, llamados "facciosos" por sus triunfantes adversarios. Álvarez Jonte, que había sido integrante del Segundo Triunvirato, comisionado a las provincias interiores y auditor de guerra, estaba entre los principales acusados.

El interrogatorio fue turbulento: se lo acusaba de haber utilizado el poder que le dio la Revolución para favorecer sus intereses personales, a lo que respondió que nunca había creído "que aquella revolución fuese cálculo de interés sino una simultánea cooperación de todas las ciases a los fines indicados".[28]

Los temas puntuales de la declaración corresponden a cuestiones políticas concretas que se apartan de nuestro tema. Sin embargo, en un momento determinado, las preguntas se derivaron hacia la relación que debía tener todo sistema político con el principio de justicia, y allí la respuesta de Álvarez Jonte fue terminante: "*Que la política y la ciencia del Gobierno nunca debe separarse de la justicia* cuyos preceptos se exigen a las naciones".[29]

Encontramos el germen de esta afirmación en *El contrato social*, donde Rousseau expresa lo siguiente:

> Sin duda existe una justicia universal emanada de la razón, pero ésta, para ser admitida entre nosotros, debe ser recíproca. Considerando humanamente las cosas, a falta de sanción institutiva, las leyes de la justicia son vanas entre los hombres; ellas hacen el bien del malvado y el mal del justo, cuando éste las observa con todo el mundo sin que nadie las cumpla con él. *Es preciso, pues, convenciones y leyes que unan y relacionen los, derechos y los deberes y encaminen la justicia hacia sus fines*.[30]

En uno de los momentos más ingratos, Álvarez Jonte hacía una abierta declaración de que sus principios no habían cambiado, seguía

fiel a las mismas ideas que lo habían conducido hacia la Revolución.

Conclusión

Es evidente que las ideas de la Ilustración, que alumbraron el camino de los líderes de la Revolución francesa, también influyeron en Antonio Álvarez Jonte. Su dominio del idioma francés le permitió familiarizarse con sus obras en su idioma original, y sin duda esas lecturas fueron decisivas para sus actividades políticas durante el proceso revolucionario de América del Sur, del que fue innegable protagonista.

Como muchos revolucionarios antes y después que él, Álvarez Jonte murió joven y sin ver los resultados finales de su esfuerzo. Su intensa actividad destrozó su resistencia física y colapsó a los 36 años, sin dejar de trabajar hasta último momento por la causa que consideraba más grande que su vida o sus intereses personales.

Bibliografía

Archivo General de la Nación (1928). *Acuerdos del extinguido Cabildo de Buenos Aires*, Buenos Aires, Guillermo Kraft Ltda., tomo 5: 1812 y 1813.

Carranza, Adolfo P. (director) (1898). *Archivo general de la República Argentina*, tomo 13, Buenos Aires, Guillermo Kraft.

Chiaramonte, José Carlos (2007). *La Ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica durante el virreinato*, Buenos Aires, Sudamericana.

Diderot, Denis (2009). *El padre de familia / De la poesía dramática*, Madrid, Editorial Asociación Directores de Escena de España.

Gutiérrez, Juan María (1915). *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, Buenos Aires, La Cultura Argentina.

Instituto Nacional Sanmartiniano (1954). *Documentos para la historia del Libertador General San Martín*, tomo 5, Buenos Aires.

Levene, Ricardo (1960), *Ensayo histórico sobre la Revolución de Mayo y Mariano Moreno*, tomo 3, Buenos Aires, Ediciones Peuser.

Lira Montt, Luis (1979). "Estudiantes cuyanos, tucumanos, rioplatenses y paraguayos en la Real Universidad de San Felipe y Colegios de Santiago de Chile. 1612-1817", en *Historia*, n.º 14, pp. 207-274, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de

Chile.
Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto (1958). *Diplomacia de la revolución. Chile*, vol. 1: Misión Álvarez Jonte, 1810-1811, Buenos Aires.
Montequieu, Barón de (1992). *El espíritu de las leyes*, Ciudad de México, Porrúa.
Morodo Leoncio, Raúl (1994). "Reformismo y regeneracionismo el contexto ideológico y político de la Constitución de Bayona", en *Revista de Estudios Políticos*, n.º 83, pp. 29-76, Madrid.
Pereira Salas, Eugenio (1941). *El teatro en Santiago del Nuevo Extremo 1709·1809*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile.
Rousseau, Jean-Jacques (1998). *El contrato social*, Madrid, Edimat Libros.
Trousson, Raymond (1992). *Diderot. Una Biografía Intelectual*, Barcelona, Acantilado.
Virgilio Marón, Publio (1998). *Eneida*, Madrid, Gredos.

1. Universidad del Salvador, Argentina.
2. Ver, por ejemplo, Chiaramonte, José Carlos. *La Ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica y cultura laica durante el virreinato*. Buenos Aires: Sudamericana, 2007, p. 48.
3. Así se desprende de su carta al general José de San Martín del 26 de mayo de 1817, redactada en ese idioma, que ambos conocían a la perfección. Cfr. Instituto Nacional Sanmartiniano, *Documentos para la historia del Libertador General San Martin*, Buenos Aires, 1954, tomo V, pp. 457-458.
4. Cfr. Lira Montt, Luis, "Estudiantes cuyanos, tucumanos, rioplatenses y paraguayos en la Real Universidad de San Felipe y Colegios de Santiago de Chile. 1612-1817", en *Historia,* Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, n.º 14, 1979, p. 220.
5. Por ejemplo, el deán Diego Estanislao Zavaleta, que fue su profesor en el colegio de San Carlos. Cfr. Gutiérrez, Juan María, *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. Buenos Aires: La Cultura Argentina, 1915, p. 47.
6. Cfr. Pereira Salas, Eugenio, *El teatro en Santiago del Nuevo Extremo 1709·1809*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1941, p. 33.
7. *Ib i dem* .
8. *Ib i dem* .
9. Diderot, Denis, *El padre de familia / De la poesía dramática*, Madrid, Editorial Asociación Directores de Escena de España, 2009, p. 151. La obra original se publicó en noviembre de 1758.
10. Diderot, Denis, *op. cit.*, p. 226.
11. *Ibidem.* Todas las cursivas son nuestras.
12. Ver Trousson, Raymond,*Diderot. Una Biografía Intelectual,* Barcelona, Acantilado, 2011, p. 18.
13. Pereira Salas, Eugenio, *op. cit.*, pp. 32-33. Cfr. Virgilio Marón, Publio, *Eneida,* libro 5, líneas 105-285.
14. Ver Levene, Ricardo, *Ensayo histórico sobre la Revolución de Mayo y Mariano Moreno,* Buenos Aires, Ediciones Peuser, 1960, tomo 3, pp. 281-289.
15. Levene, Ricardo, *op. cit.*, pp. 284 -285.
16. Rousseau, Jean-Jacques, *El Contrato Social*, libro II, capítulo IV.

17. Levene, Ricardo, *op. cit.*, pp. 285-286.
18. Rousseau, Jean-Jacques, *op. cit.*, libro II, capítulo VII. Todas las cursivas son nuestras.
19. Cfr. Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, *Diplomacia de la revolución. Chile*, v.1: Misión Álvarez Jonte, 1810-1811, Buenos Aires, 1958, p. 66.
20. Ídem, pp. 132-134.
21. Ídem, p. 137.
22. Montequieu, Barón de, *El espíritu de las leyes*, libro XI, capítulo VI. Todas las cursivas son nuestras.
23. Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, *op. cit.*, p. 121.
24. Cfr. Archivo General de la Nación. *Acuerdos del extinguido Cabildo de Buenos Aires*, Buenos Aires, Guillermo Kraft Ltda., 1928, tomo 5: 1812 y 1813, p. 216.
25. Morodo Leoncio, Raúl, "Reformismo y regeneracionismo el contexto ideológico y político de la Constitución de Bayona", en *Revista de Estudios Políticos*, Madrid, n.º 83, 1994, pp. 30-31.
26. Archivo General de la Nación, *op. cit.*, p. 216. Todas las cursivas son nuestras.
27. Montequieu, Barón de, *op. cit.*, libro II, capítulo II. Todas las cursivas son nuestras.
28. Cfr. Carranza, Adolfo P. (director), *Archivo general de la República Argentina*; Buenos Aires, Guillermo Kraft, 1898, tomo XIII, p. 133.
29. Ídem, p. 138.
30. Rousseau, Jean-Jacques, *op. cit.*, libro II, capítulo VI. Todas las cursivas son nuestras.

Hacia una hermenéutica del significado de las revoluciones en América Latina

Hermann Guendel[1]

Teoría especial de las revoluciones en América Latina

Los grandes acontecimientos de la historia solo se dan cuando los seres humanos reunimos las fuerzas suficientes para realizarlos. De los grandes acontecimientos, no hay duda de que dos ocupan un lugar privilegiado en la reflexión que les es propia solo a las conciencias despiertas: uno, el de la construcción de los Estados nacionales; el otro, el de las revoluciones. Con respecto a estas últimas, cabe apuntar que, más que fines políticos en sí mismos, las revoluciones son medios para materializar las más sublimes reivindicaciones del ser humano, las utopías. Estas, más que vanas ilusiones, son proyectos ético–políticos significativos que contienen alternativas reconfiguradoras de aquella realidad histórica que se enfrenta y se repudia con la vehemencia del rebelde. La rebeldía es el acto de osadía propia solo de aquellos que se atreven a ser libres, propia solo de aquellos que sueñan el sueño del ser humano despierto, quien es historiador no porque escribe sobre la historia, sino porque la hace, dándole la justa dimensión que posee la dignificación humana. De tal manera, le da forma a un proyecto que agita el alma con el aliento de la pasión y da una única dirección a la voluntad. No se hace política sin pasión, no se hace historia sin voluntad, no se dignifica al ser humano sin imaginación.

Las revoluciones han sido escenarios pasionales de voluntades diversas que imaginan un futuro a la altura de la dignificación humana. Ya Aristóteles había entendido, en la política, que, para comprender el significado histórico y antropológico de una revolución, es necesario realizar una hermenéutica particular que refiera sus alcances más que los proyectos políticos que enuncian,

porque las revoluciones no se acaban con la toma del poder, sino que se inician justamente con ello. Antes de tomar el poder, no hay revolución, lo que hay es guerra civil, cuyas diversas condiciones históricas y sociales confluyen en lo que Gramsci llamaba "crisis de la hegemonía". En relación con esto, el problema para el filósofo radica más allá de entender esas condiciones que separan la revolución de la mera guerra civil e identificar los actores que acuerdan dentro de ellas un proyecto alternativo, pues, al realizar una hermenéutica del tema de la revolución y su impacto en esta región del sistema mundo capitalista, se da cuenta de que la teoría sobre la revolución heredada de Europa da poca cuenta de sus alcances para la realidad específica del Abya Yala.

La hermenéutica eurocentrada insiste en leer los procesos revolucionarios en esta región del mundo desde categorías emergidas de los procesos históricos y sociales presentados en un escenario de relaciones de poder particularizado por su posición central en el sistema mundo, creado por el capitalismo.

Así, si se revisa la "teoría occidental" de la revolución partiendo de su formulación moderna en el siglo XVII europeo hasta su narrativa contemporánea, se nota que el concepto de "revolución" se estructura desde una perspectiva restrictiva a la esfera de lo meramente político, lo que conduce, categorialmente, a hablar desde dos lugares de enunciación excluyentes entre sí. Por un lado, se encuentran los enfoques sociológico-positivistas –como el de Robert Gurr[2]– que reducen los procesos revolucionarios a una forma de agresión contra blancos políticos provocados por una brecha estructural entre lo que los ciudadanos estiman que tienen derecho y lo que, efectivamente, reciben. El enfoque de Charles Tilly[3], por ejemplo, reduce la revolución a un incidente de violencia colectiva producida por procesos normales de competencia por el poder entre grupos con objetivos opuestos.

Por otro lado, se identifica el lugar de enunciación marxista clásico, que entiende la revolución como un proceso de ruptura generado por condiciones históricas estructurales que desembocan en el compromiso consciente de sustitución de las clases dominantes y su proyecto de sociedad. Es a esto a lo que Lenin se refería en *La enfermedad infantil del izquierdismo en el comunismo*, hacia 1920, al proponer que las revoluciones aparecen cuando los de abajo no

quieren y los de arriba no pueden seguir viviendo a la antigua. Esa conceptualización aparecerá luego desarrollada por Theda Skocpol[4] en sus estudios sobre sociología de la revolución en la Universidad de Cambridge.

Así, guardando las distancias conceptuales, se puede indicar, en una visión de conjunto, que la teoría contemporánea de la revolución, tan conceptualmente eurocéntrica como lo es, da cuenta de ella como un fenómeno que, si bien es complejo, resulta generado esencialmente por razones económico-políticas. Esto es justamente lo que lleva a retomar la noción de "pregunta dura" propuesta por Boaventura de Sousa Santos, al cuestionar entonces el porqué de esta enunciación, ya que posee vacíos epistemológicos profundos, como la ausencia de consideración de los temas relacionados con la presencia de multiplicidad de actores, la confluencia de iniciativas de reivindicación en una sinergia ética y el silenciamiento de sujetos excluidos del protagonismo, pero poseedores de necesidades de reivindicación.

Al separarse de esas enunciaciones para intentar una nueva aproximación en la que se recuperen dimensiones obviadas, se hace evidente que las revoluciones, como actos de reconfiguración integral ejecutados luego de la toma del poder, tienen en la región un alcance específico a la vez culturalizador e identitario.

Ahora bien, al revisar con base en esta perspectiva los fenómenos revolucionarios latinoamericanos desde su primera experiencia, la Revolución haitiana[5], hasta el rico fenómeno de la Revolución bolivariana, no resulta difícil observar que la categorización eurocentrada no permite dar cuenta de la complejidad del fenómeno latinoamericano, cuyos orígenes, condiciones y alcances se extienden más allá de lo económico y político. Por oposición, se reconoce que, en el Abya Yala, el territorio que los europeos insistieron en llamar desde 1836 América Latina, las revoluciones son generadas por tensiones diversas, tanto étnicas y culturales, como religiosas y geopolíticas, que se visibilizan en alternativas contrahegemónicas. Algunas de estas se materializan en propuestas socialistas; a su vez, otras refieren de modo más amplio a valoraciones y conductas poscapitalistas. Todas ellas, empero, con alcances particulares que resultan impensables desde los lugares enunciativos usuales; es decir, los desarrollados por la racionalidad eurocéntrica y logocéntrica.

Por consiguiente, se requiere de una teoría integral de interpretación desde nuestra especificidad dentro del sistema mundo capitalista para dar cuenta de lo que significa y se logra a través de los procesos revolucionarios regionales. A este respecto, cabe señalar que América Latina no es simplemente una región del mundo, sino más bien un mundo de regiones transversalizada por ejes geopolíticos, estructurales y epistemológicos comunes desde el Río Grande hasta la Tierra del Fuego.

Por su posición en la configuración del sistema mundo capitalista, el viejo latino americanismo de los años 60 pretendía básicamente posicionar a América Latina como una región en el mundo; es decir, como un interlocutor equivalente al resto de los actores en el sistema mundo capitalista. Con ello, solo se reproducía la narrativa homogeneizante, proveniente de las condiciones de colonialidad que hegemonizan desde lugares de enunciación y explicación políticos. Gracias a ello, lo único que se obtuvo fue una invisibilización de condiciones, actores y alcances posibles en la región. Desfigurando las posibilidades de ser significativo a través de desgarramientos históricos políticos e ideológicos, que convertían la cotidianidad de este mundo de mundos en una ficción eurocentrada, los partidos comunistas y demás sujetos alternativos pasaron años teorizando sobre cómo hacer la Revolución de Octubre latinoamericana.

Por el contrario, para desarrollar una teoría de la revolución que dé cuenta del Abya Yala como un mundo de regiones dentro del sistema mundo capitalista, es necesario hablar desde nuevos lugares de enunciación generados por comunidades y colectividades que, a través del proceso revolucionario, visibilizan tensiones identitarias fragmentarias, o sea, recuperaciones del espacio–tiempo por parte de sujetos significativos emergentes más que por condiciones estructurales económico-políticas.

La revolución latinoamericana es revolución sin dogmas. Redefine la dirección de su historia. Es por ello por lo que, en la mente de aquellos que aún hoy repiten viejos discursos, no se logra comprender el verdadero alcance de la construcción del socialismo latinoamericano. Este socialismo es complejo, pues se construye desde el reencuentro de lo humano con tareas específicas de planificación, optimización y favorecimiento del disfrute de los recursos creados por el capitalismo a favor de la vida de todos los seres humanos sin

exclusión. Por tales razones, el ideal socialista reaviva la vocación hacia la política y, asimismo, la redefine. Para el socialista, la política es el espacio de la configuración dignificadora de lo social, ya que el espíritu humano se enardece cuando comprende que el futuro está en sus manos. En América Latina, el espíritu humano se dirige a cambiar su mundo.

Hacia la década del 90, tanto la oligarquía, como la burguesía latinoamericana aceptaron con buen gusto una sensibilidad ideológica especifica que hoy se sabe era profundamente errónea, y que les llevaba, desde un triunfalismo, a pensar como imposible cualquier alternativa, oposición o resistencia al proyecto capitalista neoliberal. Así pues, esta década marcó el fin de una época de protagonismo particular de una izquierda influenciada por la Revolución cubana, el gobierno de Allende y la revolución sandinista. Sin embargo, lejos de que la década del 90 marcara el fin de la izquierda como tal, esta vino a marcar el fin de la hegemonía de la narrativa leninista dentro de la izquierda y la apertura a una reconfiguración discursiva. A partir de entonces, se articulan condiciones conceptuales e históricas –basadas en las condiciones de especificidad regional– desde las que se puede teorizar sobre los procesos de resistencia y revolución, constituidas por cotidianidades disociadas dentro de espacio-tiempos comunitarios y colectivos. Esto se hace particularmente visible desde 1994 con la aparición de levantamiento indígena zapatista en México y la posterior constitución de gobiernos de izquierda, tanto locales como nacionales, en todo el territorio latinoamericano, lo que hoy conocemos como la nueva izquierda latinoamericana.

En el escenario político y social latinoamericano, y como respuesta al problema de representación política de los excluidos y los marginados, tanto física como simbólicamente, es comprensible que los alcances de los procesos revolucionarios vayan más allá de lo político y económico, ingresando en áreas antropológicas, ontológicas y culturales que no pueden ser explicadas desde la matriz conceptual eurocéntrica, y mucho menos desde un enfoque comparativo de nuestras historias comunes.

Igualmente, resulta absurdo acoger un análisis que reduce el fenómeno de la resistencia de nuevos sujetos y actores a un lugar de enunciación maniqueo que oscila entre el populismo y el no populismo. Por el contrario, categorialmente es pertinente

aproximarse al fenómeno a partir de la comprensión en distintas regiones o bloques históricos latinoamericanos contemporáneos. Por tanto, no se trata de aplicar una categorización al discurso, lo cual hoy resulta definitivamente inefectiva, sino de generar una caracterización desde escenarios disímiles.

Al respecto, a diferencia de las revoluciones en Europa, las revoluciones latinoamericanas inciden materialmente sobre la identidad de un pueblo, el orgullo nacional, la visibilización de excluidos, la recuperación del valor de ser humano negado a una diversidad de sujetos y, particularmente, sobre la recuperación del espacio y el tiempo por parte de los sujetos reales que los habitan. Por tal motivo, el sujeto revolucionario en América Latina es tan diverso como las reivindicaciones y los alcances que poseen estas revoluciones. En este mundo de regiones, son significativos el campesino, el indígena, el obrero, el estudiante, el homosexual o el emigrante. De esta manera, solo puede hablarse de las revoluciones en América Latina por medio de la categorización diferente y plural que dé cuenta de nuevos sujetos y alcances, incomprensibles desde la teoría –marxista o no– de la revolución.

Estos actos de resistencia se abocan a la construcción de una nueva cultura. Un nuevo reino de libertad en el que se aprovecha cada espacio y todo momento para proponer un pensamiento práctico, tanto liberador de las múltiples exclusiones que se padecen diariamente, así como dignificador de la diversidad de las personas que las vivencian. En Latinoamérica los actos de resistencia desembocan en formas novedosas de integración humana y solidaridad.

El Abya Yala hace sus revoluciones sin jerarquías y sin presupuestos; por ello, estos procesos revolucionarios y de resistencia pueden modificar sus alcances al momento mismo de su materialización. Solo en esta región del sistema mundo, la resistencia deriva en práctica de dignificación, y una revolución nacionalista deriva, sin ruptura, en una revolución socialista.

Solo en esta región del sistema mundo, el socialismo tiene múltiples significados. La revolución en Latinoamérica no es una ruptura, sino una transformación de tensiones estructurales en soluciones superestructurales inclusivas y complejas.

Asimismo, más que un asalto al poder, es un complejo articulado

y sinérgico de torsiones que obligan la transformación integral por medio de exigencias particulares gremialistas, sectoriales, generacionales y de género que, de modo global, terminan configurando un régimen de interacción cotidiana alternativo a las condiciones hegemónicas de sociabilidad en el capitalismo. Así, el proceso revolucionario latinoamericano abarca tanto la gestación de su independencia como la reorganización de las identidades; es decir, la revolución latinoamericana no clarifica su horizonte desde su génesis, sino que en su génesis encuentra clarificado su horizonte.

En síntesis, la revolución latinoamericana recorre su propio camino, crea sus propios conceptos, reorganiza el espacio y tiempo que trasciende las fronteras artificiales impuestas por imperios, oligarquías y burguesías sobre los pueblos y, asimismo, reivindica su futuro, más que como ruptura, como reformulación de su posición en las relaciones del sistema mundo capitalista. Así pues, hablar solo es posible para los seres humanos libres, y no cabe duda de que la diversidad y complejidad de las revoluciones en el Abya Yala han hecho de la región un actor que no puede ser silenciado.

A modo de conclusión

Los acontecimientos de la historia se producen por medio de la fuerza. Es la fuerza lo que resuelve las crisis del mundo, que es crisis de la sociedad en la que se vive. Esta crisis es, justamente, el espacio histórico de efectividad para los cambios históricos de las sociedades. Así, en el seno de las convulsiones de su realidad histórica, el ciudadano repolitiza su existencia y devuelve el furor de la vida desdibujado en la rutina del ser cívico.

No habla con el lenguaje de la paz y la concordia, pues con ese lenguaje no transforman su mundo. En este sentido, sus acciones políticas son vehementes. Su dignidad le impone el necesario señorío sobre su mundo. De este modo, el ciudadano adquiere ahora una nueva forma, la del subversivo. La transformación de la sociedad le es el medio para reivindicar su dignidad cívica, lo cual logra al reintroducir un orden político sobre la sociedad civil. Solo puede reorganizarse la convivencia social si se reorganizan sus superestructuras. Por tanto, las revoluciones cambian los significados y los sentidos de su época. Toda revolución es una respuesta

superestructural a una tensión estructural.

Por ello una revolución no termina con la toma del poder, sino que se inicia con ella. Antes de tal acontecimiento, solo hay guerra civil. Durante ella se rompe la directividad gubernamental. Las relaciones entre la sociedad política y la civil se tornan caóticas, de modo que el proceso de la guerra civil hace necesario que el proceso revolucionario desemboque en su reorganización funcional. El primer acto fundante de un nuevo mundo ha de ser necesariamente la trasformación del ordenamiento normativo preexistente. Las revoluciones trascienden entonces el mero acontecimiento político, ya que tienen alcance cultural. Así, establece una reingeniería del perfil de ciudadano, operante en el nuevo mundo como garantía de su consolidación, al traducir las normas en sus valores y costumbres. Lo superestructural se vuelve vivencial. El sujeto visualiza y experimenta entonces las imágenes del discurso como parte de su vida diaria. La existencia se aglutina en torno a una nueva identidad cívica sin la cual la sociedad civil se dispersaría en millones de significados fragmentados y conductas amorfas.

Por ello, el triunfo de una revolución solo se evidencia como resultado de la ejecución del poder. Pero siempre existe un riesgo, en el terreno de la historia que se hace diariamente no hay certidumbres completas. Las revoluciones legitiman los gobiernos revolucionarios, no sus actos. Para los ciudadanos, esos nuevos gobernantes se ven como héroes, emergidos de la guerra, pues resuelven la convulsión del mundo con nuevas certidumbres y fascinantes expectativas; no obstante, nada impide que esos libertadores luego los esclavicen.

Solo el régimen de derecho, particularmente la democracia, otorga la opción de corregir los desvaríos en la ejecución del poder. Pues solo la democracia permite traducir la tensión estructural en dinámica cívica que no decae en su propio caos. Por lo tanto, únicamente en el régimen democrático de derecho, la voz de los seres humanos dicta su ley. Las expectativas de ciudadano son entonces el resultado de sus exigencias. Además, la confluencia de voluntades y opiniones crea así ámbitos de judicialización de las acciones gubernamentales. En suma, el cambio social integral ha de desembocar en una nueva forma de democracia, real y superior, sin las invisibilizaciones y exclusiones que se dan en la sociedad actual como parte estructural del escenario de poder vigente que se

contempla con la inclusión del derecho a la revolución permanente. El régimen de poder debe estar abierto a los cambios. La sedición se evita cuando se le permite al ser humano expresar su malestar, con la vehemencia que sus fuerzas se lo permitan, a través de los medios existentes. La política es el escenario primero de configuración de la sociedad. En principio, un simple poder represivo, que centraliza comunidades dispersas en torno a un valor común por medio de la fuerza impositiva, crea de este modo una convencionalidad incuestionable por su autoritaria "evidencia obvia". Desde la política se gesta la cultura hegemónica de una sociedad. Como un nuevo espacio de nueva forma de convivencia social humana. Toda sociedad es un artificio de poder, su cultura no es más que el resultado de un experimento organizativo que se dirige hacia las comunidades para constituirlas en sociedad civil. Los Estados crean los pueblos que dirigen, no a la inversa. La sociedad es la comunidad política de comunidades humanas.

Y la misma política que origina la sociedad también origina sus cambios. La política es eje de la sociedad, y con ello asimismo es escenario de todo posible cambio social. La fuerza de la voluntad de los seres humanos se consolida a través de su traducción en política pues permite el señorío del ser humano sobre su realidad histórica: es su espacio de efectividad.

Más en la política, las intenciones se materializan a través de riesgos calculados que pretenden alcanzar la realización de los ideales. Ejercer el poder es ejercer una función culturalizadora. El poder político define un *ethos* cívico, una exigencia ciudadana de visualizar bienestar y progreso, como fruto de la ejecución gubernamental del poder. Los pueblos entran en decadencia ética cuando palidecen aquellos ideales que constituyen su espíritu nacional y que propician la aparición de una estética de bienestar patrio. El *ethos* cívico es la estética de las relaciones cívicas diarias. Por ello, las estadísticas no calman la convulsionada alma de los ciudadanos que viven la decadencia de su mundo. El poder, que antes se tradujo en temor en la mente de las personas, se traduce en norma ética de su conducta y estética de su mundo. En suma, el alma del ciudadano requiere de un *ethos* para vivenciar el escenario de poder dentro del que subsiste. Es este *ethos* el que permite valorar el régimen de derecho, la visualización de bienestar y el progreso, para regocijarse con su

existencia. Sin él, el ciudadano perdería la confianza en la solidez de su mundo. Encendería su vida con la imagen de la miseria de los otros, en ese momento su civismo saltaría a la calle, alzaría la voz y tendría la osadía de sentirse libre. En su protesta se vislumbra la exigencia de su *ethos*, y la emoción de la vivencia se convierte en dinámica urbana.

En el régimen de derecho, el gobierno no es el gobernante, es el régimen jurídico el que lo regula. Muy por encima de quien gobierne, el ciudadano necesita de la respuesta del Estado. La reivindicación de lo excluido se resuelve fácil por medio de la concesión.

Es por ello por lo que el Estado ha de resolver la administración de lo diverso con el ejercicio soberano de la autoridad normativa gubernamental, que se estabiliza de las reacciones de la sociedad no con la percepción del gobernado, sino con la función administrativa de coordinación de las instancias existentes en el escenario del poder vigente y la dirección de la sociedad. La respuesta a este ejercicio no es otra que la conducta ciudadana. La conducta ciudadana se articula por medio de emociones e imágenes; por ello, cuando irrumpe en las calles, solo vivencia sensibilidades. Por ello solo el ideal político es el que encauza, da forma y dirección a la esperanza de los seres humanos y sus pasiones.

No hay mayor ideal político hoy que el de redireccionar la sociedad hacia la dignificación del ser humano. La dignificación humana es la materialización del derecho de la persona al bienestar general en su mundo. Los ideales políticos dibujan la magnitud de la dignificación humana como afirmación del predomino del ser humano sobre el capital y el mercado.

En consonancia con lo anterior, solo hay una posibilidad material de concretar esperanzas y expectativas, solo hay una forma de sociedad que permita hacer girar la sociedad hacia la dignificación humana, constante y progresiva, un nuevo Estado, que no puede tener otro sustento que no sea el del régimen de derecho, ni otro gobierno que no sea la democracia, pues solo por ella se permite liberar la concurrencia de voluntades y opiniones diversas sin decaer por ello.

En el capitalismo no se considera al ser humano como persona, sino como objeto. Esta reducción responde a la articulación de una imagen abstracta del ser humano, impersonal y competitiva, que traduce el valor del ser humano a un simple anaquel. La persona en el

capitalismo es valorada solo como portador de mercancías y poseedor de capital, aun cuando se la trata como una vulgar fuerza de trabajo. Aparece así como un ser deformado. Objeto antes que sujeto, es resultado de una configuración intencional, es productor de capital. En este ámbito de realidad histórica, es imposible que se geste una dignificación integral de la humanidad. Tal reivindicación solo puede pensarse como resultado de una revolución que inicie la época de un verdadero humanismo absoluto en la historia: el socialismo.

Bibliografía

Acanda, J. (1997). *Sociedad civil y revolución, la idea de sociedad civil y la interpretación del comunismo como proyecto moral*. ARA.

Camacho, D. y Menjivar, R. (1989). *Los movimientos populares en América Latina.* Siglo XXI Editores.

Castro, F. (1982). *Análisis histórico de la revolución cubana.* Ciencias Sociales.

Castro, F. (2000). *O nos unimos y cooperamos estrechamente o nos espera la muerte.* Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.

Castro, F. (2009). *Discursos 1959-1961*. DVT.

García Linera, Á. (2007). Evo, el Estado y la revolución. *Revista Anfibia*, n.º 5, pp. 21-28.

González, P. (1988). *El Estado en América Latina, teoría y práctica.* Siglo XXI Editores.

González, P. (2004). *Los movimientos sociales en América Latina.* Siglo XXI Editores.

Gurr, R. (1968). *Psychological factors in civil violence*. Cambridge Press.

Hinkelammert, F. (2009). *El sujeto, el anti-sujeto y el retorno del sujeto.* DEI.

Pérez, E. (2005). *Aportes a la reflexión sobre el sujeto popular latinoamericano.* Pante Rey.

Sader, E. (2009). *Nuevo topos. Los caminos de la izquierda latinoamericana.* Siglo XXI Editores.

Skopol, T. y Goldstone, J. (2008). *Sociología e historia de la revolución.* Flacso.

Taylor, C. (1993). *La política del reconocimiento.* Fondo de Cultura Económica.

Tilly, C. (1978). *From mobilization to revolution*. Cambridge Press.

Vitale, L. (2002). *La larga marcha por la unidad y la identidad latinoamericana. De Bolívar al Che Guevara.* Cucaña.

Weffort, F. (1989). América Latina: el socialismo a partir de la propia realidad. *Revista Convergencia*, n.º 15, pp. 25-37.

1. Universidad Nacional de Costa Rica.
2. Gurr, 1968, pp. 245-278.
3. Tilly, 1978.
4. Skopol y Goldstone, 2008, pp. 3-54.
5. La Revolución haitiana de 1804 es arquetípica de la revolución latinoamericana, pues no fue interpretada desde la teoría eurocéntrica, ya que fue llevada a cabo por esclavos y no por criollos. Se luchaba por recuperar tanto la humanidad que se les negaba como la posesión de la tierra.

Nacionalismo y nacionalismos

Laura Lago[1]

Teorías del nacionalismo

Mucho se ha escrito sobre nacionalismo ya y, sin embargo, el debate aún continúa.

Es tan difícil comprender cómo se gesta el nacionalismo como entender por qué, hoy día, un hombre ucraniano de Volchansk está dispuesto a matar a su vecino ruso de Shebekino, de quien lo separan, tan solo, cinco kilómetros, para defender la vida de un oriundo de Mariupol o Kiev, con quien podríamos imaginar que tendría mucho menos en común o menos posibilidades de cruzarse en la vida.

Sin embargo, esas líneas imaginarias llamadas "fronteras", "bandera", "himno"… generan un imaginario sentir ancestral que une y hermana a unos y los distancia y diferencia de otros.

En el vasto universo de los estudios sobre nacionalismo, podemos reconocer dos grandes enfoques, aquellos que podemos llamar "primordialistas", que buscan el origen del nacionalismo en rasgos étnicos como la raza, la cultura, la lengua, y otros que podemos llamar "modernistas", que encuentran el origen del nacionalismo en un pasado más reciente producto de la Revolución Industrial y en la consolidación de los Estados.

Sin duda los primeros son los elegidos para legitimar la militancia o simpatía hacia los movimientos nacionalistas.

Dentro de los modernistas, podemos hablar de una tríada académica que hasta el día del hoy guía la lectura sobre el tema, hablamos de Benedict Anderson, Ernest Gellner y Eric Hobsbawm. Estos autores sintonizan en la idea que las naciones y los nacionalismos son productos de la modernidad y fueron creados con fines políticos y económicos.

En su libro *Comunidades imaginadas* (1983), Benedict Anderson rompe con la idea de orígenes "demostrables" del nacionalismo y

sostiene que una nación es una comunidad construida socialmente, es decir: imaginada por las personas que se autoperciben como parte de este grupo. Anderson basa la posibilidad de imaginar la nación por la conjunción de dos elementos: la declinación del acceso privilegiado a las lenguas escritas (portadoras de verdad ontológica) y la verticalidad social sancionadas por la divinidad (monarquía hereditaria, derecho divino), y, en segundo lugar, una serie de cambios estructurales como la invención de la imprenta y con ella el surgimiento de la prensa escrita, sumado al desarrollo estandarizado de la alfabetización vernácula (Reforma Protestante) (Anderson, 1983).

En sintonía, Ernest Gellner, en su libro *Naciones y nacionalismo*, también de 1983, define al nacionalismo como "un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política" (Gellner, 1983, p. 13). De acuerdo a su teoría, el surgimiento de las naciones y de los nacionalismos se explica en la transición de la sociedad agraria a la sociedad industrial. Para Gellner el nacionalismo se convirtió en una necesidad en el mundo moderno, el mundo capitalista, y explica que, antes de la sociedad industrial, los gobernantes carecían de incentivos para imponer una homogeneidad cultural, pero, sin embargo, en la cualidad técnica de la sociedad moderna esto cambió: el hombre debe operar la máquina y para ello aprender.

Lo que sucede es que, cuando las condiciones sociales generales contribuyen a la existencia de culturas desarrolladas estandarizadas, homogéneas y centralizadas, que penetran en poblaciones enteras, surge una situación en la que las culturas santificadas y unificadas por una educación bien definida constituyen prácticamente la única clase de unidad con la que el ser humano se identifica.

Para Gellner, el nacionalismo se basa en el par voluntad-cultura. La voluntad es esencial en las adhesiones de los individuos, y el elemento cultural es totalmente relevante porque constituye una unidad con la que el hombre se identifica voluntariamente. También hay un tercer elemento, que considera imprescindible: el Estado. Así, para Gellner el nacionalismo engendra la nación.

En esta misma línea del nacionalismo como producto de la modernidad, se inscribe Eric Hobsbawm desde el inicio del capítulo 1 de su libro *Naciones y nacionalismos desde 1780*; allí afirma: "La característica básica de la nación moderna y de todo lo relacionado

con ella es su modernidad" (Hobsbawm, 1991, p. 23).

Para Hobsbawm, el nacionalismo es un fenómeno contemporáneo, de los siglos XIX y XX, iniciado con la Revolución francesa.

Hobsbawm niega la antigüedad de las naciones, como así también su posibilidad de ser establecidas sobre la base de factores objetivos como la raza o la lengua; en su trabajo observa que aquellos criterios que solían utilizarse para fundamentar el origen de las naciones no pueden ser aplicados a los distintos casos.

> A decir verdad, ¿cómo podría ser de otro modo, dado que lo que tratamos de hacer es encajar unas entidades históricamente nuevas, nacientes, cambiantes, que, incluso hoy día, distan mucho de ser universales, en una estructura de permanencia y universalidad?
>
> Asimismo, como veremos, los criterios se usan con este propósito –la lengua, la etnicidad o lo que sea– son también borrosos, cambiantes y ambiguos, y tan inútiles para que el viajero se oriente como las formas de las nubes son inútiles comparadas con los accidentes del terreno (Hobsbawm, 1991, p. 14).

Hobsbawm adhiere a la definición de Anderson de las naciones como comunidades imaginadas y afirma que los Estados, viendo el beneficio de los efectos de la legitimación de los principios nacionales, promovieron y difundieron la conciencia nacional utilizando como medio principal la educación (tradiciones inventadas, proceso de socialización secundaria). Por lo tanto, las naciones no son más que construcciones al servicio de fines políticos.

La enorme transformación que devino de la Revolución Industrial no solo tuvo un enorme impacto en las relaciones laborales, sino que implicó una nueva organización social y económica de los Estados europeos, al comienzo, y del resto del mundo, en pocos años.

Eric Hobsbawm indica que el período 1875-1914 se caracterizó por la aparición de un nuevo tipo de imperio, el imperio colonial (Hobsbawm, 1998, p. 66). La supremacía económica y militar de los países capitalistas se convertiría en conquista, anexión y administración de vastos territorios de África, Asia y Polinesia. El continente americano fue la excepción ya que los países mantuvieron su independencia política formal a pesar de la dependencia económica que se generó.

El Reino Unido, Francia, Alemania, Italia, los Países Bajos, Bélgica, Estados Unidos y Japón se repartieron el "mundo". De esa expansión colonial de las metrópolis, surgió, en la década de 1780, el término "imperialismo", que más adelante adquirió la dimensión económica que conserva en la actualidad.

Los tiempos habían cambiado en todo sentido, el tiempo se aceleró y una nueva época surgió. La máquina aceleró los tiempos y las necesidades, las necesidades impulsaron a las máquinas. La expansión imperialista impulsó la economía capitalista y globalizada. En este escenario los trasportes se expandieron y se desarrollaron a un ritmo impensado. El colonialismo impulsó una era de rivalidad económica y política entre economías nacionales capitalistas e industriales que implicó el surgimiento de grandes corporaciones y oligopolios, la expansión debía ser protegida, el liberalismo ya no aplicaba en este nuevo escenario que requería cada vez más la intervención del Estado en los asuntos económicos. Este proceso que inició con la Revolución francesa y la Revolución Industrial tuvo su gran punto de inflexión en la Gran Guerra.

El período abarcado entre el final de la Primera Guerra Mundial y la fundación de la Sociedad de las Naciones estuvo signado por el principio de la nación y la nacionalidad. En esta reconfiguración del mundo, el nacionalismo cobró una importancia vital y necesaria que no sería igual en las grandes potencias que en los nuevos países, tal es el caso de América Latina.

El nacionalismo argentino

Héctor Muzzopappa introduce su trabajo sobre Rojas y Gálvez citando la queja que, hacia 1928, esgrimía Ernesto Palacio acerca del uso apócrifo del término "nacionalismo". El autor observa cómo ya Palacio veía que grupos "americanistas-antiyanqui", bolcheviques, universitarios que aludían a ideales de raigambre soviética y mexicana y hasta una fracción del socialismo internacionalista se adherían y se englobaban bajo la denominación "nacionalista". De esta forma, Muzzopappa nos adelanta el corolario que indicaría que el nacionalismo, tal vez, no sería uno solo, sino que es la ubicación histórica y desde dónde las sociedades conciben el mundo aquello que podría permitir conceptualizar los diversos modelos de concebir el

nacionalismo.

En el análisis de las obras de Gálvez que presenta Muzzopappa, puede verse claramente tanto el cambio que se fue dando en el significado del término "nacionalismo", como en la transformación del sentido del tiempo histórico que surgía tanto en la Argentina como en el resto del mundo. En este nuevo orden de poder, toda la terminología política fue reconfigurada y los viejos términos tomaron nuevos significados. La nación ya no sería solamente aquella que señalaba la comunidad de origen, sino que implicaría, también, la comunidad de destino resignificando, a su vez, el origen.

> La crisis de ese Estado liberal burgués de derecho comenzará en el continente con la pugna interimperialista, que se registra en el "estado de guerra" iniciado a partir de 1871, y que desemboca en la Gran Guerra 1914-1918. En ésta se asiste a un acontecimiento que obra como ordenador como un "tiempo eje" en el que se verifica una ruptura del tiempo histórico, una transformación radical en el sentido que venía desarrollándose. En este cambio de sentido, en este giro histórico, nace el nacionalismo argentino. El optimismo del progreso decimónico se trueca en el pesimismo sobre el que se fundan los nacionalismos del tipo que estamos tratando (Muzzopappa, 2022, p. 91).

Muzzopappa explica que podemos asumir que el proceso de construcción del nacionalismo argentino nació con el centenario de su independencia.

Existió un primer nacionalismo, podemos decir, que fue el nacionalismo en que se buscaba "argentinizar" a aquellos que poblaban el territorio. Ese nacionalismo de la nacionalización de la masa inmigrante con preponderante protagonismo de la educación como política de Estado y la escuela como institución nacionalista: la transmisión de una historia común, una bandera, un origen y un destino común, el nacionalismo que Anderson y Hobsbawm llaman "de las comunidades imaginadas".

En la investigación de Muzzoppapa, aparecerán, claramente, Manuel Gálvez y Ricardo Rojas como los primeros en preconizar un nacionalismo argentino, y, también, se lee claramente cómo sus "nacionalismos" son completamente diferentes y antagónicos.

Muzzopappa describe el nacionalismo de Rojas inscripto dentro del paradigma de Roca, de la Argentina del orden conservador de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Es el nacionalismo que busca

"argentinizar al inmigrante", el de la educación patriótica. Observa que Rojas considera que, en el nuevo orden de la humanidad dividida en naciones, el Estado debe hacer de la escuela una institución nacionalista y sostiene que "la Historia y las humanidades modernas son las que preparan al hombre para vivir en una época y un determinado país" (Rojas, 1971, p. 45). Muzzopappa afirma que Rojas rechazaba el nacionalismo que hizo irrupción en la década de 1920, para él eran "ideas hechas en el extranjero" que no aplicaban a la Argentina. Ese nacionalismo de origen francés –católico, monárquico y guerrero– difiere del argentino, que ha de ser "pacifista por solidaridad americana".

En cambio, en Gálvez, Muzzopappa ve la oposición a todo aquello que significó el orden conservador, la generación del 80: Alberdi y el roquismo. Las ideas de Gálvez respecto de la realidad argentina y su deseo de retornar a un orden y una sociedad tradicional, la Argentina previa al 80, las definen claramente como antialberdianas. En Gálvez, Muzzopappa ve la crítica a todo aquello que esbozaba Rojas.

En el análisis de Gálvez, el autor observa que él ve en la inmigración una masa miserable que solo busca su propio beneficio. También ve en la guerra con Brasil una salida para "limpiar" a la Argentina de sentimientos materialistas y utilitarios y reemplazarlos por sentimientos patrióticos "… convertiría en argentinos a los extranjeros y el espíritu cosmopolita quedaría destruido bajo la conmoción patriótica. La guerra paralizaría por largos años la excesiva inmigración que nos desnacionaliza" (Gálvez, 2001, p. 98). Y no es que Gálvez viera de forma positiva la guerra, sino, precisamente, a sus desastrosas consecuencias que "lograrán hacernos concentrar en nosotros mismos". Muzzopappa ve en este nacionalismo de Gálvez surgido en el ánimo de la derrota el nacionalismo francés nacido con la derrota frente a Prusia en 1871 y ve a aquel que inspiraría a los nacionalistas de fines de los años 20.

Muzzopappa determina que, mientras que el nacionalismo de Rojas se quedó en el fin de un ciclo histórico, el de la Argentina liberal y optimista, que se cerró con la derrota de los conservadores en 1916, el de Gálvez se proyectaría a la tercera fase nacionalista de la Argentina: el tercer modelo de nacionalismo, el económico social.

Otro trabajo revelador del mismo autor sobre el nacionalismo argentino trata sobre la obra y las ideas de Leopoldo Lugones.

Considera sus ideas de vital importancia porque plasman el proceso de declive y descomposición del modelo del 80 y la nueva etapa que se abría. En Lugones, Muzzopappa observa cómo tanto el mundo, la Argentina, las ideas y el nacionalismo irían mutando. Las ideas de la clase dominante irían cambiando, las certezas del liberalismo entrarían en crisis y las ideas que surgirían en la Europa pos-Primera Guerra Mundial irrumpirían con fuerza. El mundo y la Argentina entrarían en la temporalidad del *estado de guerra* y las doctrinas nacionalistas tomarían un nuevo impulso.

Como vimos hasta el momento, Muzzopappa toma como punto de inflexión de los cambios acontecidos en el escenario internacional la Gran Guerra; respecto de la Argentina, los acontecimientos internos que habrían originado el ingreso de nuevas ideas que serían sintetizadas por los nacionalistas fueron tres: la irrupción de las masas que permitió la llegada de Yrigoyen al poder en 1916 (Ley Sáenz Pena, 1912), la Reforma Universitaria de 1918 (que habría de contribuir a la formación de "elites" de izquierda) y las rebeliones de lo que se conoció como la Semana Trágica.

En el proceso de cambio que vivió la Argentina tanto en lo político como en lo cultural, Leopoldo Lugones tuvo un lugar destacado, y la evolución de sus ideas es el resumen de un ciclo histórico: en él se manifiestan tanto su adhesión y apología al orden liberal decimónico, como su crisis y su transformación final.

En la obra de Lugones, Muzzopappa observa una crítica a los fundamentos del liberalismo, un eco de los cambios científicos, la evidencia de la asunción de las ideas antiliberales y un fuerte cuestionamiento al sistema democrático, y adhiere y propone un nuevo orden. También observa cómo Lugones veía en la doctrina de la nación en armas la forma de los nuevos tiempos y prestó argumentos intelectuales al respecto, cómo vislumbraba la crisis del modelo agroexportador, pero, a su vez, no podía ver a la Argentina fuera de un modelo económico agroganadero, adhería a la política del ejército de la explotación de recursos naturales necesarios para los nuevos tiempos. Sin embargo, considera importante resaltar que, si bien no logró salir de su concepción de sociedad agraria, Lugones veía claramente la importancia del mercado interno y de la economía como factores fundamentales de la defensa nacional. El nacionalismo en Lugones, si bien era preindustrial, ya tenía un fuerte aspecto

económico.

En su trabajo sobre la nación en armas, Muzzopappa realiza una síntesis impecable de la situación política y económica de principios del siglo XX en la Argentina y de cómo el ejército argentino fue el primero, tal vez, en vislumbrar los cambios que en el mundo se imponían y marcarían el surgimiento de los nuevos nacionalismos.

A los fines de este trabajo, resumiré las ideas centrales que Muzzopappa presenta en *La Nación en Armas*, en las que detalla la situación argentina, el escenario mundial, la doctrina de Von der Goltz y el debate de la sanción de la Ley Riccheri.

El texto explica que, si bien las primeras décadas de nuestra nación fueron aquellas del enfrentamiento entre la civilización y la barbarie, en 1880 se consolidó la civilización con el desarrollo de un Estado moderno con aquellas instituciones que pertenecen a las naciones civilizadas (como reza el ejemplo de las naciones de Europa Occidental). La Ley de Federalización de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley Nacional de Monedas, la Ley de Territorios Nacionales, la Ley de Supresión de las Milicias Provinciales, la Ley de Educación Común, la ley universitaria, la Ley de Registro Civil y la Ley de Matrimonio Civil son ejemplos de ello.

La Gran Guerra demostró que el comercio y la industria necesitan de la paz, pero esta es frágil, por lo que el desafío era cómo armar las naciones para poder responder en ambos casos. Por lo tanto, las naciones tienen que proteger la paz, pero estar preparadas para pasar al estado de guerra.

Argentina tomaría inspiración en la doctrina de la nación en armas de Colmar von der Goltz para poner en práctica el nuevo modelo de nación que se adecuaría a los nuevos tiempos. Esta doctrina, que, en sus inicios, fue meramente militar, iría abriéndose camino más allá y cobraría fuerza para erigirse como idea rectora en la nueva organización de la nación.

En 1901, el entonces ministro de Guerra, Pablo Riccheri, desarrolló e impulsó la ley 4.031, que luego llegó a ser conocida como la Ley Riccheri. Sin embargo, Muzzopappa sostiene que el proyecto de dicha ley debe ser atribuido al presidente en ejercicio, Julio A. Roca, ya que allí plasma su visión inspirada en el modelo que fue desarrollado en Europa a lo largo del siglo XIX.

La Ley Riccheri proponía modernizar las Fuerzas Armadas a partir

de la instauración del servicio militar obligatorio, idea tomada de la doctrina de Colmar von der Goltz anteriormente mencionada: la nación en armas. El reclutamiento por medio del servicio militar obligatorio buscaba adaptar la nación para hacerse de los medios que permitían el pasaje inmediato de la situación de paz a las condiciones de guerra.

Esta noción se apoyaba en las nuevas teorías de la guerra en la que esta ya no era solo una cuestión militar, sino que, como se vio en la Gran Guerra, los enfrentamientos entre naciones comprendían todas las fuerzas de la nación: económicas y sociales. Es el estado total, los países se cerraban sobre sí mismos y en este contexto la economía era un aspecto importante de la Defensa Nacional, y por tanto exigía los cambios necesarios para evitar todo tipo de dependencia. Desarrollar la industria, la siderurgia y los transportes era fundamental para las nuevas naciones, como así también tomar conciencia de que cualquier insumo que dependiera del exterior sería una posibilidad de bloqueo por parte de otra nación.

Con el servicio militar obligatorio, no solo se esperaba tener fuerzas de reserva entrenadas para la guerra, sino que también se buscaba un cambio radical que iba más allá de lo militar. Se esperaba que el ejército se convirtiera en una escuela de moralidad, disciplina y cultura para que aquellos que arribaran con ideas confusas sobre la patria, el gobierno o la nación salieran formados como ciudadanos argentinos. El proyecto de Roca y Riccheri buscaba un fin social más allá del militar: la homogeneización de la cultura nacional, “fundir en una sola todas las razas que constituyen el pueblo argentino” (Muzzopappa, 2018, p. 18).

Si bien la Ley Riccheri estaba orientada a transformar la estructura de las Fuerzas Armadas, sus bases, debate, implementación e impronta mostraron que, como expresa Héctor Muzzopappa, “contiene *in nuce* la doctrina que se desarrollará en los años 20 y 30 y que será determinante en los lineamientos del Estado Social ensayado por el peronismo” (Muzzopappa, 2018, p. 45).

Conclusiones

El nacionalismo no ha existido desde siempre, no surgió naturalmente con las sociedades. Es, y ha sido, una construcción histórica producto

de un nuevo orden social surgido del capitalismo.

Las naciones y el nacionalismo son entidades e ideas creadas (e imaginadas) para responder a un fin concreto en una etapa histórica determinada, como puede observarse tanto en los trabajos teóricos de Anderson, Gellner y Hobsbawm, como en los estudios de Héctor Muzzoppapa. El nacionalismo es de origen moderno: la ruptura del liberalismo producto de la guerra interimperial y la Revolución Industrial que sienta los nuevos fundamentos económicos y sociales del mundo moderno son el escenario del nacionalismo.

Muzzopappa no ignora el trabajo de los teóricos, y sus estudios lo muestran, él no busca los orígenes del nacionalismo argentino sino hasta principios del siglo XX, Muzzopappa, como Anderson, Gellner y Hobsbawm, entiende que el nacionalismo surge donde el capitalismo existe, no antes; por tanto, adhiere a la modernidad del fenómeno. Y deja en claro una idea innovadora: no existe "el" nacionalismo. No hay más verdad en el nacionalismo de Rojas que en el de Gálvez o el de Lugones…

No hay un nacionalismo, hay nacionalismos.

Como expresa, con claridad, Alejandro Herrero en la introducción del libro *Liberalismo, Patriotismo y Nacionalismo. Estudios de casos en Argentina, 1880-1943*: "… vale decir que cuando hablamos de nacionalismo hay que saber que no existe uno solo, sino múltiples posturas, idearios, e intervenciones" (Herrero, 2022, p. 11).

Bibliografía

Anderson, B. (1983). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión de del nacionalismo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Gálvez, M. (2001). *El diario de Gabriel Quiroga.* Buenos Aires: Taurus.

Gellner, E. (1983). *Naciones y nacionalismo.* Madrid: Alianza Editorial.

Herrero, A. (2022). *Liberalismo,Patriotismo y Nacionalismo. Estudios de casos en Argentina, 1880-1943.* Buenos Aires: Ediciones FEPAI.

Hobsbawm, E. (1998). *La era del imperio 1875-1914.* Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. (1991).*Naciones y nacionalismo desde 1780.* Barcelona: Crítica.

Muzzopappa, H. (2022). El nacionalismo de Rojas y Gálvez, en

Alejandro Herrero, *Liberalismo,Patriotismo y Nacionalismo. Estudios de casos en Argentina, 1880-1943, Primera parte.* Buenos Aires: Ediciones FEPAI.

Muzzopappa, H. (2022). El nacionalismo de Lugones. Entre la crisis del orden conservador y la génesis de una nueva etapa histórica, en Alejandro Herrero, *Liberalismo,Patriotismo y Nacionalismo. Estudios de casos en Argentina, 1880-1943, Primera Parte.* Buenos Aires: Ediciones FEPAI.

Muzzopappa, H. (2018). *Los orígenes y fundamentos del ciclo peronista. I. La nación en armas. La crisis del estado liberal y el poder militar en el origen del estado social en Argentina (1922-1930).* Documento de trabajo. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

Rojas, R. (1971). *La Restauración nacionalista.* Buenos Aires: Peña Lilo.

1. Universidad Nacional de Lanús.

El canto de las piedras

Propuestas para un debate conceptual en torno a la democracia

Javier Pretti[1]

Introducción

Los albores del siglo XXI han marcado el advenimiento de nuevos actores políticos que han logrado ir asentando sus posicionamientos en el debate público con el objeto de instalar un nuevo "sentido común" (Stefanoni, 2021), entendido como la naturalización a través del relato político-discursivo y las políticas públicas, la dominación y las formas de explotación social de los sectores dominantes (Amascua, 2021).

Estos actores emergentes utilizan como ejes pivotantes de sus discursos conceptos como "democracia", "libertad", "política" entre otros, tensionando y resignificando el contenido de estos, generando una banalización semántica y conceptual con el objeto de obturar el debate e instalar un discurso único/hegemónico. Esta construcción se basa en la difusión de determinados discursos en la multiplicidad de medios de comunicación y redes sociales con el fin de imponer determinadas formas de pensar. En este sentido, según Guadalupe Nogués:

> Los medios de comunicación tradicionales están siendo desplazados por nuevos medios. Las redes sociales volvieron todavía más sencillo que antes compartir noticias, tanto ciertas como falsas. Todos podemos publicar contenido nuevo que rápidamente se suma y se mezcla con lo ya disponible. En pocos minutos, una noticia de un atentado o un terremoto puede dar la vuelta al mundo, pero del mismo modo lo hace un rumor, una noticia falsa o un chisme mundano. Por un lado, la capacidad de generar y consumir contenido de manera paralela a los medios de comunicación tradicionales nos da independencia y libertad. Por el otro, a veces se vuelve especialmente difícil saber qué valor darle a cada información particular (Nogués, 2020).

Por esta razón,

> la lucha por la libertad, la democracia, la soberanía, la independencia nacional y social, los derechos más amplios, así como por una economía social, al servicio de los seres humanos, y, finalmente, por un sistema nuevo, que supere al propio régimen capitalista, avanza incluso en las condiciones más adversas (Paz y Miño Cepeda, 2020).

De esta manera, para reaccionar frente a este fenómeno, creemos, en palabras de Steven Forti, que es necesario una estrategia multinivel que aborde los diferentes ámbitos. Deben darse "unas respuestas eficaces al mismo tiempo en distintos niveles y en el mismo sentido" (Forti, 2021, 240). En este sentido, uno de los ejes de esta estrategia debe ser la profundización del debate conceptual, indagando en la construcción histórica de estos y en los abordajes multidimensionales y situados que nos permitan superar dicha banalización y recuperar el verdadero sentido de los conceptos en función de un proyecto alternativo y colectivo.

En este sentido, en este trabajo nos proponemos realizar un análisis del concepto de "democracia" desde diversas perspectivas, enfocándonos en las perspectivas críticas y alternativas. En un primer apartado, abordaremos algunas cuestiones en torno a la batalla de las ideas y la lucha cultural, y luego reseñaremos las nociones de "democracia" partiendo de las visiones tradicionales para finalizar con las visiones críticas mencionadas.

Batalla de ideas y lucha cultural

Uno de los tópicos que han atravesado al pensamiento y la praxis políticos a nivel global y en particular a nivel latinoamericano ha sido la batalla cultural en pos de la construcción de un proyecto alternativo y diverso.

En este sentido, en 1999 Fidel Castro daba inicio a la denominada "batalla de las ideas", entendida como un concepto utilizado por la revolución para definir la nueva etapa; sus principios y programas constituyen una visión estratégica de cómo continuar desarrollando la revolución hacia estadios superiores en lo político, lo ideológico, lo social y lo económico, y se la denominó de esa manera por ser una batalla de pensamiento, "de réplicas y contrarréplicas, pero también

de hechos y realizaciones concretas" (Escandell, 2007). De esta manera, la puja por la construcción de los imaginarios sociales y su legitimación no solo se erige en uno de los principales escenarios de las disputas políticas enmarcadas en los espacios tradicionales, sino que también se dirime en el mundo de lo virtual. A partir de la pandemia de COVID-19, se ha intensificado la relevancia de las redes en la escena política. En este sentido, y en relación con la construcción de imaginarios en la actualidad y el rol del mundo virtual,

> se trata de la quintaesencia de la extrema derecha posmoderna, una persona capaz de convertir ideas controvertidas en tendencia viral en las redes, una gran habilidad en el debate público y una capacidad visionaria para reformular el lenguaje político en códigos de consumo cultural de las nuevas generaciones (Reguera, 2017, 10).

En esta línea, Zygmunt Bauman sostiene que la situación social y la condición de las personas no dependen de las negociaciones en las altas esferas ni de medidas políticas, sino únicamente de la filosofía; pero no en el sentido de los seminarios universitarios, sino de la filosofía llamada "ideología" o, más recientemente, "imaginario" (un término acuñado por Gilles Deleuze, utilizado luego por Cornelius Castoriadis y debatido ahora apasionadamente por Charles Taylor). Dicho de manera sencilla, el imaginario refleja cómo imaginamos el orden mundial, cuáles son las condiciones para nuestras acciones y cuáles los valores por los que vale la pena luchar o, dado el caso, hacer un sacrificio (Bauman, 2013, 84).

Tal como hemos sostenido, uno de los principales ejes de esta puja es la lucha por el sentido de las palabras y los conceptos en cuanto reflejo y constructores de realidades. En este sentido, el rol performativo del discurso y su papel en la estructuración de ideología hacen imprescindible la vigilancia epistemológica sobre los significados otorgados a determinadas categorías que sustentan distintas formas de pensamiento. En *La muerte de la tragedia*, de 1961, George Steiner decía:

> Las palabras nos arrastran a enfrentamientos ideológicos que no admiten retiradas […]. Consignas, clichés, abstracciones retóricas y falsas antítesis se adueñan de la mente […]. El comportamiento político ya no es espontáneo y no responde a la realidad. Se congela alrededor de un núcleo de retórica inerte

> […]. En vez de convertirnos en los amos del lenguaje, nos volvemos sus siervos (Nogués, 2020).

Por este motivo proponemos la revisión de determinados conceptos y categorías con el objeto de establecer los debates por el sentido profundo de los términos por recuperar la esencia de estos a la luz de un proyecto colectivo, alternativo y liberador.

"Democracia(s)": un rastreo del término

El término "democracia" es uno de los conceptos centrales en la cultura occidental. El significado etimológico de este concepto es 'gobierno del pueblo' y hunde sus raíces en la Grecia clásica, específicamente en la Atenas de Pericles, y luego fue retomado por Roma y se sostuvo durante la Edad Media en algunos estados italianos (Méndez Parnes, 2007, 114). Sin embargo, la acepción actual del término surgió en la modernidad, de la mano del surgimiento del Estado de derecho y vinculada a las revoluciones liberales del siglo XVII. Dada la pluralidad de enfoques y significados del concepto, resulta dificultoso definir qué es la democracia. En este sentido, se ha optado por sumar calificativos para lograr mayor precisión conceptual; como por ej. "democracia representativa", "democracia procedimental", "democracia directa", *etc.*

Según Méndez Parnes, en la teoría política conviven perspectivas más filosóficas y prescriptivas (Bachrach, Nino, Gagarella) con otras más empíricas y descriptivas (Shumpeter, Sartori y Dahl). Párrafo aparte merece la definición de Robert Dahl; este autor reserva la palabra "democracia" al valor universal perfecto y denomina "poliarquía" a la hora de analizar los casos reales. Según Dahl los regímenes democráticos deben cumplir los siguientes puntos:

1. Libertad de asociación
2. Libertad de expresión
3. Libertad de voto (sufragio activo)
4. Elegibilidad para la cosa pública (sufragio pasivo)
5. Libertad para que los líderes políticos compitan por apoyos y votos
6. Diversidad de fuentes de información (pluralismo)
7. Elecciones libres, justas e imparciales

8. Instituciones que garanticen que la política del gobierno depende de los votos.

De esta manera, podemos observar que estas definiciones de "democracia" se enfocan en el voto y el sufragio, basándose en nociones procedimentales de ella, enfocándose en una óptica hegemónica y occidental.

En el contexto del proceso de globalización, el sociólogo británico David Held propone el modelo de democracia cosmopolita basándose en los siguientes principios:

> En primer lugar, la democracia debe conceptualizarse como un proceso, y no como un conjunto de normas y procedimientos. En segundo lugar, un sistema beligerante de Estados dificulta la democracia en el interior de los Estados. En tercer lugar, la democracia dentro de los Estados favorece la paz, pero no produce necesariamente una política exterior virtuosa. En cuarto lugar, La democracia mundial no es sólo el logro de la democracia dentro de cada Estado. Como quinto principio la globalización erosiona la autonomía política de los Estados y, por tanto, reduce la eficacia de la democracia basada en el Estado. El sexto sostiene que, las comunidades de interesados en un número pertinente y creciente de cuestiones específicas no coinciden necesariamente con las fronteras territoriales de los Estados. Finalmente, la globalización engendra nuevos movimientos sociales comprometidos con asuntos que afectan a otros individuos y comunidades, incluso geográfica y culturalmente muy alejados de su propia comunidad política (Archibugui, 2004, 45).

En este sentido, esta teoría de la democracia cosmopolita representa una propuesta de gobernanza global en el marco de la crisis del Estado nación, que, si bien mantiene su soberanía territorial, se encuentra limitado por el derecho internacional y los diversos organismos supranacionales y transnacionales.

Desde una perspectiva crítica, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe acuñan la noción de "democracia radicalizada", una propuesta en el marco de la crisis de la modernidad y los paradigmas tradicionales. En este sentido, los autores sostienen que

> no hay democracia radicalizada y plural sin renuncia al discurso de lo universal y al supuesto implícito en el mismo –la existencia de un punto privilegiado de acceso a "la verdad", que sería asequible tan sólo a un número limitado de sujetos–. En términos políticos esto significa que, así como no hay superficies privilegiadas *a priori* de emergencia de los antagonismos, tampoco

> hay regiones discursivas que el programa de una democracia radical deba excluir a priori como esferas posibles de lucha. Las instituciones jurídicas, el sistema educativo, las relaciones laborales, los discursos de la resistencia de las poblaciones marginales construyen formas originales e irreductibles de protesta social y, en tal medida, aportan toda la complejidad y riqueza discursiva sobre la cual el programa de una democracia radicalizada debe fundarse (Laclau y Mouffe, 2004, 238).

François de Bernard también propone una mirada crítica a estas definiciones sosteniendo que

> los gobernantes occidentales, los organismos multilaterales y las firmas multinacionales utilizan la democracia como argumento de venta, incluso como objetivo último de la mundialización reducida a un simple fenómeno económico contemporáneo: el de la globalización industrial y financiera, productiva y mercantilista (De Bernard, 2017).

Frente a estas concepciones eurocentradas, desde nuestra América se proponen diversos enfoques alternativos que buscan resignificar la democracia y sus prácticas políticas.

En primer lugar, Yamandú Acosta, por su parte, desarrolla el concepto de "democracia sustantiva", liberándola de sus ataduras juridicistas, politicistas y procedimentalistas. En este sentido, en su dimensión política, en la democracia sustantiva quien gobierna es el pueblo, en cuanto se entiende la representación como resultante de la mediación legítima de las orientaciones del soberano en el marco de lógicas deliberativas y participativas.

La construcción de una democracia sustantiva sustentable y sostenida requiere elaborar las mediaciones y tensiones de las dimensiones jurídico-política, económico-social y cultural de la democracia. Estas se definen en relación con sus respectivos derechos humanos que como generaciones se suceden, coexisten y tienen conflictos, sobre la fundamentación última del ser humano como ser natural y corporal en cada una de sus expresiones diversas y no excluyentes como perspectiva alternativa de universalismo concreto. En este sentido, se presupone que la dimensión ecológica se define como las otras en relación con sus respectivos derechos humanos, que solamente pueden afirmarse con la afirmación de la naturaleza en su diversidad como conjunto. Afirmar la democracia sustantiva no

implica negar la democracia procedimental. La democracia supone tanto lo sustantivo como lo procedimental.

En este marco, proponemos la construcción de visiones alternativas y superadoras en torno al concepto de "democracia" que contemple la diversidad de enfoques y las nuevas problemáticas nuestroamericanas. Como punto de partida, utilizaremos las visiones que apelan a una democracia sustantiva desde las periferias.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos parte de una problematización histórica del concepto de "democracia", haciendo eje en los debates o no debates en torno al término. Según sus dichos:

> La historia de la democracia a lo largo del siglo XX fue en buena parte contada por aquellos que tenían un interés, no necesariamente democrático, en promover un cierto tipo de democracia, la democracia liberal, e invisibilizar o, cuando esto no fuera posible, demonizar otros tipos de democracia (De Sousa Santos, 2018, 515).

Si bien reconoce que, luego de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, se instaló un debate plural y diverso acerca de las conceptualizaciones de la democracia, a partir de fines de los 80, estos debates diversos y plurales fueron acallados lentamente y obturados a medida que las visiones hegemónicas decantaban en el neoliberalismo. En este sentido, sostiene que este abordaje de la democracia se ha instalado como el sistema hegemónico en el norte global, radiando su influencia de sentido hacia los países del sur global, reduciendo al concepto a su dimensión procedimental y formal.

La propuesta de Boaventura se centra en la construcción de un nuevo modelo: la demodiversidad, entendida como la superación de las limitaciones de la democracia liberal y su transformación en un sistema que perpetúa desigualdades subordinado a intereses privados y corporativos. De esta manera, la demodiversidad implica la inclusión de nuevos actores políticos, nuevos espacios de discusión democrática y formas de sociabilidad alternativas (Aguiló Bonet, 2017, 27-28). La demodiversidad entonces es eminentemente una interpretación intercultural de la democracia, una visión abarcadora, diversa, plural e inclusiva desde el sur global. Una propuesta de hacer carne la resignificación semántica del término en cuanto proyecto colectivo. En palabras de De Sousa Santos:

> Democratizar a partir de una epistemología del Sur significa despensar la naturalización de la democracia liberal-representativa y legitimar otras formas de deliberación democrática buscar nuevas articulaciones entre la democracia representativa, democracia participativa y democracia comunitaria; y sobre todo extender los campos de deliberación democrática más allá del restringido campo político liberal que transforma la democracia política en la isla democrática en un archipiélago de despotismos: la fábrica, la familia, la calle, la religión, la comunidad, los mass media, los saberes, *etc.* (De Sousa Santos, 2010, 130).

Finalmente, examinaremos las propuestas de Enrique Dussel. A lo largo de su prolífica obra, Dussel ha abordado entre otros temas la cuestión de la democracia en nuestro continente. En principio, Dussel sostiene:

> Hay algunos temas que a partir de la praxis política actual en América Latina se debaten en el nivel teórico de la filosofía política. Ese debate teórico, en el que intervienen pensadores latinoamericanos y europeos, influye evidentemente en la praxis política concreta, ya que los agentes políticos, los ciudadanos, militantes y representantes fundan explícita o implícitamente sus prácticas políticas en sus fundamentos teóricos. Así la democracia representativa liberal pasa por ser la definición misma de la democracia en cuanto tal (Dussel, 2012, 17).

Estos debates, sin embargo, según el filósofo argentino suelen distorsionar las prácticas políticas, dispersar el esfuerzo militante y negar la posibilidad de funciones políticas necesarias. Según Dussel, se han instalado tres principios antagónicos que inmovilizan y sesgan las *praxis* políticas:

1. Democracia participativa versus democracia representativa
2. Fortalecimiento del Estado versus disolución del Estado
3. Democracia participativa versus liderazgo político (Dussel, 2012, 17).

Frente a esto, se propone resignificar estos sentidos y analizar estos términos no de manera contradictoria, sino complementaria:

1. La democracia participativa articulada con la democracia representativa

2. El fortalecimiento del Estado desde el horizonte de la disolución del Estado
3. El ejercicio democrático participativo como condición del liderazgo político (Dussel, 2012, 18).

En cumplimiento de los objetivos de este trabajo, nos enfocaremos en la primera y tercera tesis.

En el primer punto, Dussel considera que la posibilidad de una democracia participativa no obtura ni niega la existencia de la democracia representativa. De esta manera, sostiene que la articulación es posible, reparando en la forma de esta articulación, según sus palabras: "La Democracia participativa tiene prioridad absoluta sobre toda 'delegación' del poder, es decir, sobre la democracia representativa" (Dussel, 2012, 19). En esta tesis Dussel demuestra que la democracia participativa es preexistente a la democracia representativa, pero, no obstante,

> la Modernidad propuso una democracia representativa, manipulada por la burguesía ante el poder de la nobleza feudal en decadencia, pero se cuidó mucho de ir dando participación al pueblo mismo urbano, obrero o campesino, y a la mujer, y a otros sectores de la sociedad civil dominados, y si le fue concediendo derechos de alguna participación lo hizo de tal manera que los mecanismos de la representación le permitiera ejercer un proyecto con fisonomía de hegemónico, que siempre se volcaba al final a su favor (Dussel, 2012, 19).

Por este motivo, esta tesis se centra en un nuevo modelo de sistema político articulable a una civilización transmoderna y transliberal (y transcapitalista desde el punto de vista económico). No se trata de intentar mejorar los logros del liberalismo: se trata de partir de nuevos supuestos y de articular la participación con la representación de una forma nunca imaginada por el indicado régimen liberal (pero igualmente no pensado de manera factible por el anarquismo). Es la revolución política por excelencia, y equivalente a la puesta en común de los medios de producción y de gestión en el nivel de la revolución económica propuesta por Marx.

En cuanto a la tercera tesis, Dussel explica que

> el mismo pueblo en formación inviste al liderazgo (el pueblo lo consagra) de

> un poder simbólico como instrumento de su unidad, como coadyuvante en la construcción del proyecto de hegemonía (que se unifica desde la pluralidad de demandas), del pasaje de la pasividad tradicional a la acción creadora, de la obediencia cómplice a la agencia innovadora. Es decir, el ejercicio de la democracia, en especial la participativa, exige una cultura del pueblo (Dussel, 2012, 49).

Es decir que aquellos pueblos en los que la tradición histórica es rica en prácticas comunitarias esta cultura está garantizada, en tanto que, en los pueblos que no tienen estas tradiciones, los resultados de la democracia participativa no son inmediatos. Dussel sostiene que, en estos casos, son entonces situaciones de transición de una democracia creciente, sendero que debe contar con la participación de los "intelectuales orgánicos" que cumplen como servicio un cierto magisterio obediencial político democrático, que impulsa la creación y gestión de las nuevas instituciones (participativas y representativas de nuevo cuño).

> El liderazgo democrático se justifica en estos casos como complementario al proceso democratizador del pueblo. Dicho liderazgo aparece simultáneamente con la emergencia del pueblo como actor colectivo. El que ejerce el dicho liderazgo debe tener plena conciencia de los límites de un poder simbólico que es siempre delegado e investido por el pueblo, que es la única sede soberana del mismo (Dussel 2012, 50).

Luego de analizar estos tipos de liderazgo, Dussel concluye que

> el liderazgo debe ser obediente a las exigencias y necesidades de los movimientos populares, del pueblo. El que manda manda obedeciendo; en primer lugar, el que ejerce el liderazgo. De esta manera no pierde la brújula, como la virtud que lo orienta en medio del mar embravecido de la fortuna, siempre contingente e incierta. El liderazgo perfecto es su disolución, es cuando el que lo ejerce llega a aquel momento en el que, él lo cumple con responsabilidad, sabe que el pueblo está preparado para prescindir de él (Dussel, 2012, 63).

En este recorrido histórico, podemos verificar que la noción de "democracia" es multifacética y compleja, se encuentra profundamente determinada por los contextos históricos y expresa

proyectos políticos que se plasman de diversas formas.

Conclusiones inconclusas

A lo largo de esta disquisición, hemos intentado desandar un camino sinuoso y complejo. Hemos tratado de esbozar algunos aspectos de los debates políticos actuales y las diversas formas de ocultamiento/ tergiversación de las realidades circundantes en pos de un proyecto orientado a la protección de los intereses minoritarios y corporativos asentados en una ética individualista que privilegia una lógica en la que los "más fuertes se salvarán a costa de los más débiles". Hemos visto que, en el marco de esta lucha de sentidos, uno de los escenarios es la puja por los significados de los conceptos y las palabras. Entendemos que su vaciamiento de contenido, su resignificación y resemantización, así también como la banalización de estos y la negación de su historicidad, tienen como objeto deslegitimar/obturar su capacidad nominativa y explicativa a la vez que buscan la erección de un sentido común que anule la posibilidad de resistencia. Hemos visto cómo el concepto de "democracia" ha sido sesgado a lo largo de la historia para ser utilizado como sinónimo de "democracia liberal" o "procedimental". En este sentido, hemos visto también las visiones alternativas y críticas que se enfocan en la pluralidad y en la diversidad de voces y actores sociales y su articulación con el sistema político.

De esta manera, creemos que cada una de estas posturas implican una construcción teórica que asienta su capacidad explicativa en las adjetivaciones al concepto central, tales como "representativa", "cosmopolita", *etc.* En este sentido, creemos que estas adjetivaciones están implícitas en el concepto fundamental, es decir, que una democracia, para ser verdaderamente tal, debe ser representativa, participativa y sustantiva.

Finalmente, creemos que este tipo de propuestas son nuestras primeras herramientas para dar el debate, construir sentidos y desandar el camino, buscando constituir un proyecto colectivo, horizontal y alternativo.

Bibliografía

Acosta, Y. (2010). "Pensamiento crítico, sujeto y democracia en

América Latina. Utopía y praxis latinoamericana". *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 15(51), 15-44.

Aguiló Bonet, A. (2017). "Descolonizar la democracia: apuntes sobre demodiversidad y nuevo constitucionalismo en Bolivia". *Astrolabio: Revista Internacional de Filosofía*, 2017(19), 26-36.

Aguiló Bonet, A. y Almeida, L. (2021). "Teoría de la democracia de Boaventura de Sousa Santos: Radicalización y descolonización democrática". *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 94, Universidad de Zulia, Venezuela.

Amescua, G. M. (2019). "Hegemonía y neoliberalismo: construcción de sentido común durante el Gobierno de Cambiemos". *Sociales y Virtuales*, 6(6). Recuperado de t.ly/GG0F.

Archibugi, D. (2004). "La democracia cosmopolita". *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 87, 43-59.

Bauman, Z. (2013). "Es necesaria una nueva batalla cultural". *Nueva Sociedad*, (247), 81.

De Bernard, François (2017). "Democracia", en Biagini, H. E. y De Bernard, F. (dirs.), *Diccionario Crítico de la Globalización*. Buenos Aires, Biblos.

Dussel, E. (2012). "Democracia participativa, disolución del Estado y liderazgo político", en *Radicalizar la Democracia.* Vol. 2. Ciudad de México, Tinta Roja, Tinta Negra.

Dussel, E. Entrevista realizada por Ximena Póo para Palabra Pública, Universidad de Chile.

Escandell-Sosa, V. E. (2007). "La batalla de ideas: fundamento estratégico para el desarrollo de una economía del conocimiento en Cuba". *Ciencia en su PC*, (4), 23-40.

Forti, S. (2021). *Extrema Derecha 2.0. Qué es y cómo combatirla*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Holloway, J. (2016). *La tormenta, 20 clases de John Holloway. Crisis, Deuda, Revolución y esperanza.* Ciudad de México, Herramienta Ediciones.

Méndez Parnes, M. S. y Negri, J. (2007). "Democracia", en Aznar de Luca, Miguel (coord.), *Política y cuestiones y problemas* (pp. 113-115). Buenos Aires, Emecé.

Nogués, G. (2020). *Pensar con otros. Una guía de supervivencia en*

tiempos de posverdad. Buenos Aires, el Gato y la Caja.

Nosetto, L. (2017). “Las palabras y las cosas. Michel Foucault y la centralidad de la cuestión del origen en los discursos políticos”. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 51(2).

Paz y Miño Cepeda, J. J. (2020). Democracia y libertad: conceptos bajo disputa histórica en Historia y Presente. Ecuador. En t.ly/p82N.

Reguera, M. (2017). “Alt Right: radiografía de la extrema derecha del futuro”. *Contexto y Acción*, 105, España.

Sousa Santos, Boaventura de (2018). “Concepciones hegemónicas y contrahegemónicas de la democracia”, en *Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires.

Sousa Santos, Boaventura de (2010). *Refundación del Estado en América Latina Perspectivas desde una epistemología del Sur.* Lima, Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

Stefannoni, P. (2021). *¿La Rebeldía se volvió de derecha?* Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

1. CEINA/Depto. De Humanidades/UNS, Fac. de Cs. Sociales, UNISAL. Correo electrónico: Pretozd1@gmail.com.

Primeras aproximaciones al Mercante de Dussel y Tedesco

Valentín Mario Radis[1]

Introducción

En esta investigación estudiaré a Víctor Mercante, centrándome especialmente en su obra de 1918 titulada *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Mi objetivo, en tanto, será el de elaborar un estado del arte sobre la forma en que se ha estudiado la trayectoria de Mercante, y en algunos casos a *La crisis de la pubertad*.

Para sustentar aquel único aspecto que intentará diferenciar este estudio de otros, resulta necesario en primera instancia –y de la que este escrito se ocupará– elaborar un listado de las formas en que diversos investigadores se han aproximado al pensamiento de Mercante. Del listado de bibliografía elaborado para enfrentar este proyecto, se planea abarcar las formulaciones de Inés Dussel y Juan Carlos Tedesco.

Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino

A pesar de no ser este el primer trabajo consultado para la realización de la presente investigación, resulta necesario desarrollar, en esta primera instancia, las formulaciones de Juan Carlos Tedesco por dos razones sustanciales: su importancia y su antigüedad. La primera de estas, claramente, radica en que muchas investigaciones sobre la historia del sistema educativo argentino provienen, de una u otra forma, de las formulaciones del propio Tedesco, y un ejemplo de ello son los trabajos de Inés Dussel. Sin embargo, es justamente por tal razón –y en virtud de la segunda– por la que, para llegar a Dussel, es necesario avanzar primero sobre las investigaciones de Tedesco.

Formando parte de un estudio más amplio –en palabras del

propio investigador–, Tedesco reserva para este escrito los primeros frutos de su investigación de los orígenes del sistema educativo argentino en el período 1860-1900, y concluye que las explicaciones de acción pedagógica durante la expansión del sistema escolar oscilaban entre el *directivismo*¸ de positivistas como Mercante, y el *espontaneísmo*, de Carlos Vergara.

Destaca, por otro lado, que Argentina fue uno de los primeros países de América Latina en expandir la escolaridad básica, reservando para el Estado *pautas y contenidos de socialización* que antes correspondían a instituciones como la Iglesia o al ámbito familiar. De forma conflictiva, dirá Tedesco, la escuela buscaba conquistar espacios de acción pedagógica que antes no le pertenecían o sobre los que no tenía influencia directa. Esto conllevaba, por supuesto, un cambio trascendental en los contenidos dictados por las instituciones educativas; pregonando –según este investigador– principios republicanos y "cierta visión científica de la realidad que reflejaba –con un alto grado de correspondencia– el orden cultural que regía en los ámbitos más dinámicos de la sociedad global" (Tedesco, 1983, p. 18). Se intentaba formar al ciudadano bajo los parámetros de la democracia liberal, siendo esto presentado por Tedesco como una expresión más del derecho a la participación política.

La expansión escolar estaba asentada en un modelo de *distribución social del conocimiento*, donde la difusión de la escritura y la lectura entre los sectores populares, citando nuevamente, "era un objetivo que debía ser cumplido" (Tedesco, 1983, p. 18). A su vez, también se obedecía un propósito político, que era la consolidación de un modelo cultural hegemónico pues, justamente, eran los principales ideólogos de los sectores dominantes quienes ocupaban cargos importantes en el sistema educativo y quienes, en ciertos casos, eran los autores de los libros de lectura de la escuela primaria. De acuerdo a este investigador, tal propósito habría sido efectivo durante un largo periodo de tiempo, ya que, si bien las clases populares cuestionaron la limitación al acceso a los más altos niveles educativos –como también, hasta donde se entiende, a los cargos educativos–, no habrían cuestionado la verdad del *conocimiento* distribuido en la sociedad.

Es así como resulta posible acercarse a la idea que presenta Tedesco del sistema educativo como un *filtro social*, y para ello es oportuna la siguiente cita:

> El sistema educativo tradicional estaba concebido como un sistema de distribución social del conocimiento según la cual la masa global de la población tenía acceso solo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una élite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación de conocimiento (Tedesco, 1983, p. 18).

Tedesco describe la necesidad de los educadores positivistas en fundamentar la enseñanza bajo los parámetros de una ciencia que ya estuviera consolidada –la psicología– para brindarles a las teorías del aprendizaje el carácter de *conocimiento científico*. Pondrá de ejemplos las obras de Víctor Mercante y Rodolfo Senet (1872-1938), cuyo análisis expondría un doble carácter *reduccionista*, la estructuración de la metodología educativa en la psicología *evolutiva* y la *teoría del aprendizaje* –ya mencionado–, como también la subordinación de esta a la biología (que, dirá, es propio del positivismo).

Al hablar sobre este último elemento, sostendrá la influencia del *herbatianismo* y el *pestalozzianismo*[2] en la didáctica directivista, también valiéndose de variables como la herencia y la genética racial para explicar las diferencias observables en las poblaciones escolares. Del adolescente, por su parte, Tedesco argumentará que, según los educadores positivistas, tiende a la "pasividad", reaccionando únicamente a estímulos "enérgicos" que lo vuelva activo[3], y que tales deberían ser el producto de la acción del maestro, y su atención a los más *mínimos detalles*. El rol del maestro se presenta como algo crucial puesto que es el único garante de que el proceso de aprendizaje se lleve correctamente. Se buscaba que el alumno superase su tendencia natural –producto de la pubertad– a la pasividad, y que el maestro fuere quien lo pusiese en *movimiento*. Es por tal motivo por lo que concluirá lo siguiente:

> El autoritarismo docente aparece, de esta forma, fundamentado en el reconocimiento que la acción del maestro constituye la única garantía para que el proceso de aprendizaje se cumpla adecuadamente. Pero este detallismo metodológico se apoya no solo en la desconfianza hacia el alumno, sino también en la desconfianza en el maestro (Tedesco, 1983, p. 20).

Sería, entonces, la desconfianza en las *capacidades naturales* de los actores –el alumno y el educador– lo que llevaría a instaurar un

modelo de acción pedagógica que permitiese superarlas.

En contraposición, Tedesco ubica el "antiautoritarismo" que caracteriza al *espontaneísmo* desarrollado por Carlos Vergara, que, si bien también contempla a las *capacidades* como algo predeterminado por la naturaleza del *organismo*, sostendrá la necesidad de proveer al alumno de un ambiente adecuado para que este pueda desarrollarse de forma "libre y espontanea". Vergara critica categóricamente las formulaciones de la doctrina directivista, lo que llevará a Tedesco a concluir que es ciertamente antiautoritario al contrariar las teorías autoritarias de la pedagogía educativa con su exaltación por la libertad y espontaneidad de la naturaleza de la acción humana y la opresión a que se somete tanto al alumno como a su maestro.

Educación y Sociedad en la Argentina

El segundo trabajo de Tedesco, y otro al que resulta oportuno remitir antes de avanzar, es su libro *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1955*). En esta reedición del año 2020, se reúnen algunas de sus obras, incluido también su artículo "Directivismo y Espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo", que es incorporado como un capítulo. Su lectura resulta por mucho valiosa en cuanto que Tedesco, al abarcar un periodo tan amplio, pone en mayor contexto las situaciones que llevaron a las distintas orientaciones que el sistema educativo argentino ha tomado posteriormente a 1880, incluso yendo más atrás a modo de detallar la situación educativa previa a este periodo.

Comienza, en primer lugar, desarrollando la situación de inestabilidad política previa a 1880. Aunque no profundiza, menciona la organización del sistema educativo bajo el modelo napoleónico[4] durante el gobierno de Bernandino Rivadavia, que habría servido de un primer intento de "ejecución de un programa científico" (Tedesco, 2020, p. 136). No obstante, el gobierno de Juan Manuel de Rosas habría supuesto la derrota de tales planes, siendo estos luego recuperados por los principales opositores al gobierno rosista.

Viendo así su fracaso, estos pensadores opositores comenzarían a ver la educación como uno de los principales instrumentos, si no el más importante, para el progreso y –según comenta Tedesco– la aplicación de sus políticas liberales e ilustradas, aunque este

“optimismo pedagógico” no sería algo común, habiendo entre los pensadores de la época distintas valoraciones respecto al sistema educativo en cuanto a su capacidad de formar ciudadanos. De ellas, Tedesco recupera las consideraciones de Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento.

Sobre el primero, Tedesco argumentaría que el fracaso de la enseñanza tendría que ver –para Alberdi– con el rol que esta tenía en la formación del ciudadano, alegando sobre la existencia de otros medios que se encontraban al margen de las instituciones educativas, pero que de igual forma intervenían en su *formación*. Entre ellas Alberdi –dirá Tedesco– presentaría a la actividad industrial, viendo el progreso social por el camino de los *buenos hábitos* (en referencia a los hábitos laboriosos) más que por la enseñanza *abstracta*.[5] A su vez, estas propuestas necesitaban de la inmigración europea para así disponer de personal capacitado para estas actividades y para “transformar los hábitos y costumbres del nativo haciendo de este un hombre integrado en la *nueva* sociedad” (Tedesco, 2020, pp. 137-138).

En contraposición al modelo de Alberdi, Tedesco ubica al de Sarmiento, de quien notaría – en su pensamiento– una clara dependencia entre las *manifestaciones* del progreso y la *capacidad* de la sociedad. Por ello, el modelo de Sarmiento sería uno destinado a promover esta última, encontrando en la educación *popular* el mejor medio. Su pensamiento estaría vinculado a las necesidades económicas y, al igual que Alberdi, a atraer a la inmigración extranjera, pero, a diferencia de este último, la enseñanza no estaría única y exclusivamente orientada a la industria puesto que el país, aparte de carecer de personal técnico capacitado, no contaba con fuentes naturales para la actividad industrial (energía, yacimientos carboníferos, etc.). Por ello, según Tedesco, el plan de Sarmiento estaba más orientado a una enseñanza enfocada en la agronomía y la minería que en la industria. Por otro lado, y siendo esta la razón que lo hace tan destacable en la historia argentina, la importancia que Sarmiento le daba a la educación primaria se consolidaría por medio de la ley 1.420 (sancionada en 1884) durante la presidencia de Julio Argentino Roca y –con Sarmiento ocupando el cargo de director general del Consejo Nacional de Educación– se establecería la educación primaria laica, gratuita y obligatoria.

A través de la lectura de los dos párrafos anteriores, podrá

destacarse lo incompleto del desarrollo y la intención de generalizarlo lo mayor posible. Ciertamente, la importancia de Alberdi y Sarmiento, tanto para la historia argentina como para el argumento de Tedesco, impide no nombrarlos o evitar desarrollarlos, incluso cuando se trata de un período considerablemente extenso en contenido y años. Puede observarse, de esta manera, que tanto Alberdi como Sarmiento –según desarrolla Tedesco– tienen plena conciencia de la necesidad de establecer, a su manera y por diversos medios, una relación entre la educación y las actividades económicas. No obstante, y siendo esto algo a lo que se quería llegar, habría cierto grado de *resistencia* a esta relación, lo que a Tedesco le hará concluir que en este período la educación, más que una función económica, desempeñaba una función *política*.

La difusión de la enseñanza, para Tedesco, estaba orientada a garantizar el orden interno y la subordinación de la sociedad al gobierno central a través de la educación. Según él, la educación argentina del siglo XIX era claramente oligárquica, afirmación que estaría sustentada en que, a lo largo de este período, se habría mantenido un programa *enciclopedista* con predominio de materias *humanísticas*, de esta forma realizando el proceso de socialización de las nuevas generaciones dentro del marco de referencia de la cultura dominante (Tedesco, 2020, p. 164). Por otra parte, Tedesco también destaca la importancia que se le dio a la formación de los miembros de la *élite* que ocuparon lugares políticos, siendo por tanto una educación *selectiva* y *reducida*. Esto lo lleva a considerar que, si la educación no se consolidó en torno al desarrollo económico –agregando que más bien contribuyo a su *estancamiento*–, se habría consolidado en torno a las necesidades políticas de las clases dominantes, y que ciertas medidas educativas solo pudieron llevarse a cabo en la medida en que contaran con su apoyo.[6]

La reforma Saavedra Lamas encuentra su origen, para Tedesco, en el momento en que, frente a las presiones de algunos sectores que comenzaron a cuestionar la impermeabilidad de la estructura política y la consecuente limitación para acceder a una educación superior, se habrían planteado dos alternativas: impedir el progreso educacional, que contrariaba la *convicción* que la educación era condición imprescindible para el progreso de un país, o diversificar los estudios medios y superiores hacia otras actividades de índole técnico-

profesional, para *filtrar* así a los "posibles aspirantes al poder" (Tedesco, 2020, p. 167) y volverlos "productivamente útiles y políticamente neutros" (Tedesco, 2020, p. 261). Para él, la reforma de 1916 se inscribía dentro de esta última alternativa, y su máximo exponente sería la implementación de la escuela intermedia, que, aparte de ser un *filtro social*, permitiría la renovación de la clase política dirigente dentro de un marco *estrecho* y *controlable* (Tedesco, 2020, p. 262).

Esta reforma también tendría sus consideraciones pedagógicas que bien son desarrolladas por Inés Dussel en cuanto son sostenidas por Víctor Mercante en su obra *La crisis de la pubertady sus consecuencias pedagógicas*. Lo expuesto hasta este momento es parte de las formas en que Tedesco aborda la organización del sistema educativo.

El prólogo de Dussel de *La crisis de la pubertad*

Los desarrollos de Dussel han supuesto, para los propósitos de esta investigación, un primer acercamiento a las formas en que se ha estudiado al pensamiento de Mercante, especialmente a través de la presentación que ella escribió para la edición de 2014 de *La crisis de la pubertad*. En tal escrito expondrá entre sus primeras líneas su importancia; se trata de uno de los primeros escritos argentinos dedicados exclusivamente a la pubertad y a la adolescencia, que inauguró una serie de reflexiones y de propuestas educativas que cobrarían importancia a lo largo del siglo XX.

De acuerdo a Dussel, se tratará de un texto pionero en su tarea y al que no le faltarían argumentos para sostener tal afirmación. La emergencia de la adolescencia como problematización sería evidenciado por el surgimiento de diversos escritos que conceptualizan a la adolescencia como un momento turbulento, *crítico*, y sobre el que se requiere del estudio y la intervención de médicos, legisladores, psicólogos y pedagogos. Dentro de esta corriente, Dussel inscribiría obras como las del estadounidense Stanley Hall, a quien Mercante referirá frecuentemente.

Sin embargo, Dussel mencionará también otro aspecto de suma notoriedad; la preocupación de Mercante por elaborar un discurso científico. *La crisis de la pubertad* se encuentra repleta de estadísticas,

cuadros y gráficos, todos ellos destinados a *legitimar* sus exposiciones. [7] Para el momento en que escribía, la ciencia se postula como el único "discurso de legitimación del mundo, como la única forma de ordenar lo caótico de la realidad social y el único parámetro para distinguir entre lo normal y lo patológico" (Dussel, 2014, p. 13). Para Dussel, Mercante –fiel a su adhesión al movimiento *paidológico*–[8] tenderá a presentar a la estadística y la sistematización de datos como el principal método de verificación científica de sus teorías, recolectadas en su mayoría en el Laboratorio de Paidología [9] de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Inés Dussel, entonces, encuentra la importancia de *La crisis de la pubertad* por ser "el indicador del surgimiento de una forma de pensar la escuela y de posicionarse frente a ella" (2014, p. 14). De hecho, esto resulta comprobable al momento de leerlo pues, según Dussel, y a pesar de las *particularidades* de sus formulaciones, se demuestra la construcción de diversos diagnósticos, categorías y lenguajes que ella dirá son plausibles de ser encontrados en el presente.[10]

Otros trabajos de Dussel

Para detallar el enfoque que Dussel tiene sobre Mercante, resulta necesario recurrir a otro de sus trabajos, particularmente a dos: su tesis de maestría, titulada *Curriculum, humanismo y democracia de la enseñanza media (1863-1920)*, de 1997, y un artículo posterior a la presentación de *La crisis de la pubertad*, titulado "Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación" (de 2014). Disponiendo, entonces, de tales trabajos, puede comenzarse a visualizar el enfoque que Dussel tendrá sobre el pensamiento de Mercante. El primero que desarrollar es su tesis de maestría, que, si bien no se encuentra exclusivamente dedicada a Mercante –pues se enfoca en las modificaciones acontecidas sobre el currículum de la escuela media argentina–, destina un capítulo a su pensamiento, al que es oportuno remitirse.

El título "Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas" permite de manera sencilla sintetizar algunas cuestiones a las que todavía no se ha podido hacer referencia. *La crisis de la pubertad* se publicó en 1918, dos años después de la

instauración de la reforma educativa de Saavedra Lamas, y uno después de su derogación. Para Dussel, este texto de Mercante es, a todas luces, un fiel defensor de ese proyecto y uno en que claramente expresa su descontento por su derogación luego de la victoria electoral de Hipólito Yrigoyen. Pero, retomando este capítulo, es literalmente en su primera oración donde Dussel provee dos adjetivos para pensar la figura de Mercante y su lugar en la historia de la escuela media: "relevante" y "polémico".

Ciertamente, como dice Dussel, se trata de una figura relevante; se formó en la Escuela Normal de Paraná, fue maestro y director de una escuela normal en la provincia de San Juan, organizó la Sección Pedagógica de la Universidad de la Plata, creó la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad a pedido de Joaquín V. Gonzales y también el Laboratorio de Ciencias de la Educación en 1915, que permitió la introducción de diversos autores al país, mantuvo interacciones con figuras de renombre internacional como Freud, y representó a la Argentina en el Congreso Internacional de la Educación en Chile.

Dussel plantea lo "polémico" de Mercante como una característica plausible de ser analizada desde dos perspectivas: desde lo referente a su fatalismo biológico y su elitismo argumental, o desde las contradicciones presentes en sus formulaciones con las líneas argumentales que cabría esperarse, aunque de esto último se requiere de un análisis en mayor profundidad a modo de determinar hasta qué punto son paradójicas.[11]

El enfoque de Dussel, conforme a lo observado en estos tres trabajos, se encuentra orbitando sobre ambas. Coincide ciertamente con Adriana Puiggrós en lo referente a su "fatalismo biológico" y "su pedagogía claramente autoritaria" (sic), pero también observa contradicciones. Y una de esas la expresa en la siguiente cita:

> Algunas páginas de racismo brutal y descarado serían, por lo absurdas, motivo de risa si no fuera porque asusta pensar cuanto de esto fundó el sentido común de docentes y alumnos argentinos. Pero también es cierto que, en su reconocimiento de la heterogeneidad contra la uniformizadora escuela normalista, venía a confluir con tendencias democráticas en la pedagogía […]. Creemos que debe tenerse en cuenta la complejidad de estos elementos al tratar de entender la posición de Mercante en los debates curriculares, conservadora, pero también moderna (Dussel, 1997, p. 106).

Al momento de referirse a su pensamiento, ubica las palabras "conservador" y "moderno" en la misma oración. Dussel lo describe como un "heredero del positivismo" (*ibid*.) puesto que "la educación solo podría constituirse en ciencia a costa de asumir el marco epistemológico de alguna ya constituida en torno a la experimentación y la observación" (Dussel, 1997, p. 107). Y sería así como Mercante definiría, según Dussel, a la pedagogía: como "la ciencia de observación de niños y grupos dentro de ambientes que necesita sistematizar sus hechos" (*ibid*.).

Es en ese último punto en el que Dussel se distanciará de lo señalado por Juan Carlos Tedesco, sobre quien alegará que reduce la psicología de Mercante a la biología. Para ella, Mercante desplegaría en sus estudios la multiplicidad de operaciones que el niño (adolescente) desarrolla durante el aprendizaje; y que estos serían por mucho más *ricos* en contenido que sus estudios sobre las operaciones *intelectuales* o de la memoria del alumno. Sin embargo, esto no eliminaría de su argumento lo referente a las *capacidades innatas* de los individuos, donde la *raza* jugaría un papel fundamental. De carácter hereditario, "el camino trazado por padres y abuelos" (*ibid*.) sería lo que influiría en el éxito de algunos, y en otros, su fracaso.

La pedagogía, sostendrá Dussel, será presentada por Mercante como una forma de perfeccionar, o, mejor dicho, *fomentar*, las capacidades ya dadas y corregir aquellas de carácter *patológico*. La escuela sería el ambiente propicio para el desarrollo de las capacidades, pero que, como sostendrá este último, "solo puede disponer el ambiente […] el desarrollo es el resultado casi matemático de una marcha natural cuyas etapas las marca el sexo por una parte, y la edad por la otra" (Mercante, 1918, p. 213).

Dussel encuentra en Mercante un argumento *moderno*, "el adolescente no observa ni percibe de la misma manera que el niño" (Mercante, 1918, p. 122), se trata de una etapa diferente de la vida del individuo a la que le corresponde, justamente, una instrucción *diferente*. Pero también encuentra un argumento *conservador*; aquella etapa que marca el despertar del sexo es una etapa *violenta* de cambios. Su visión, tal como sostiene en su escrito de 2014, comienza a distanciarse de la del estadounidense Stanley Hall, al adoptar una posición más *conservadora*, siendo visible un ejemplo de ello en lo que respecta a las cuestiones de género y de desigualdad social sobre todo

en el caso de la mujer, de la que sostendrá lo siguiente:

> La joven experimenta un mundo de sensaciones nuevas y en su espíritu, hasta entonces mecido en las ingenuas fantasías de su infancia, una ola de emociones, de deseos no conocidos, de aspiraciones vehementes, se expande y lo conmueve. A la absoluta despreocupación en que vivía su alma infantil sucede, poco a poco, el conocimiento de su situación sexual y el papel que le incumbe en la vida" (Mercante, 1918, p. 119).[12]

Es menester, por tanto, comprender la complejidad que hace a la figura de Mercante, más que a la "verdad" que pueda encontrarse dentro de sus enunciados.[13] Bien se adelanta que los argumentos que giran en torno al carácter positivista son explorados más en profundidad por Juan Carlos Tedesco, expresado por la propia Dussel en sus respectivos trabajos, o por Adriana Puiggrós, que señala como rasgos característicos de su obra al racismo, el elitismo y la "soberbia-étnico cultural" (Dussel, 2014, p. 3), aunque no por ello ignorando otras concepciones, como la diferenciación entre el individuo y la masa. Progresar por esta vía requiere, ciertamente, de mayor trabajo. [14]

La pedagogía educativa de Mercante y la reforma Saavedra Lamas

La pedagogía educativa de Mercante, de acuerdo a Dussel, se caracteriza por ser fuertemente determinista, a modo tal que pregona la desigualdad social. Dirá que toma elementos del *herbatianismo*, pero también guarda vínculos con corrientes de la *psicología experimental*, [15] otorgando a los docentes un lugar privilegiado en la producción de conocimiento puesto que "son quienes están en mayor contacto con los alumnos, y que, como los médicos, tendrán la sagrada tarea de curar y estudiar el espíritu del educando"[16]. La escuela aparece como el mecanismo que prolongará –y fomentará– los procesos evolutivos que hacen a la selección natural, cultivando aquellas "facultades que llevarán a unos a la cima" y separando a quienes sus capacidades "los conducirán inevitablemente al fracaso". Concluirá, por tanto, y al igual que Puiggrós, que la pedagogía de Mercante será mucho más *disciplinadora* que educadora.

Aquí Dussel encontrará un elemento paradójico; Mercante

sostiene como necesario extender la enseñanza común hasta la escuela intermedia, pero mantiene firme su convicción de que la escuela niveladora es una tendencia antinatural, ya que contradice de manera provisional las tendencias plurales y heterogéneas.

La reforma Saavedra Lamas buscaba instaurar la escuela intermedia, un ciclo de tres años entre la escuela primaria (de enseñanza elemental) y la escuela secundaria (de enseñanza superior, destinada al estudio universitario). La defensa de este proyecto, por parte de Mercante, se basaba en que este sería el medio idóneo para diferenciar entre aquellos a los que la naturaleza los ha hecho más aptos para acceder a un estudio superior y los que, incapaces de proseguir su estudio, saldrían de la escuela con el certificado de una aptitud que los dignificase en vez de una clasificación que los condenase (Mercante, 1918, pp. 239-240).

Dussel reconocerá de Mercante que, aun cuando le daba al sistema educativo una función selectiva y elitista, apoyó la escolaridad pues terminó reconociendo implícitamente los beneficios de una población más educada. De hecho, este es un punto recurrente en las exposiciones de Dussel, y uno que, a medida que se profundiza su lectura –en conjunto con sucesivas relecturas a la obra de Mercante– cobra mayor notoriedad.

Sobresaldrán de sus palabras el elitismo y el racismo (tal como los define Puiggrós), pero que, "para adecuar al hombre a una *función social*", sería necesario la extensión de la enseñanza común hasta los catorce años de edad (siendo estos los tres años posteriores a la escuela primaria y propia de la escuela intermedia), brindando así "una cultura técnica que integralizará la enseñanza y completará la educación del hombre" (Dussel, 1997, p. 115). Al momento de pensar sobre a qué refiere exactamente Mercante cuando habla de una "*función social*", lo primero que Dussel resalta al respecto es el carácter "utilitarista" que adjudica a la reforma de 1916. Desde la perspectiva de esta investigadora, "los componentes utilitarios del discurso de Mercante deben leerse en torno al positivismo spenceriano al que adhiere Mercante, y en función de su supuesta adhesión al sistema capitalista…" (*ibid.*, p. 114).

Por otro lado, expondrá que otro de los fundamentos que sostendrían la reforma sería la de permitir a la escuela secundaria recibir, de los alumnos, "una inteligencia madura, un carácter hecho y

un espíritu casi disciplinado" (Dussel, 2014, p. 33), siendo este el fruto de la concentrada –y *deliberada*– dedicación del adolescente al taller. Mercante, dirá ella, presentará al taller como la forma de adecuar la educación a las necesidades de la *pubertad*, pues, frente a la imposibilidad de favorecer la "actividad mental" (producto de las *alteraciones* en el orden psíquico), deberán favorecerse las actividades de carácter intuitivo y ejercitativo mediante la actividad manual y el esfuerzo muscular. Citando a Mercante:

> Cada núcleo en el Plan del exministro Saavedra Lamas es una tendencia y favorece una educación; las materias están relacionadas por afinidades intimas en cuanto a espíritu, métodos y conocimiento, las unas contribuyendo a reforzar a las otras, sin distraer a la mente a cada hora, en ambientes extraños los unos a los otros, para penetrar en las cosas mediante el análisis, excitada por una comprensión más fácil y clara (Mercante, 1918, p. 237).

La diferenciación en las poblaciones escolares

Aunque lo que se buscará desarrollar sobre esta temática es factible de encontrarse puntualmente en las conclusiones de Juan Carlos Tedesco, resulta necesario todavía remitirse a Dussel a modo de empezar a vislumbrar la importancia que Mercante otorga a las diferenciaciones *plausibles* –desde su perspectiva– de encontrar en las poblaciones escolares. En primera instancia, el argumento *moderno* que Dussel encuentra en Mercante es lo referente a que "el adolescente no observa ni percibe de la misma manera que el niño".

Por otra parte, y en cuanto a la pubertad, Dussel sintetizará de Mercante lo siguiente:

> La pubertad se caracteriza por una inestabilidad psíquica, porque nacen "facultades nuevas". Según Mercante, apoyándose en una profusión de datos estadísticos y cuadros variados, se produce una falta de agudeza visual, táctil, auditiva, pérdida de memoria y la atención, y surgen opiniones inflamadas y sentimientos exacerbados (Dussel, 2014, p. 27).

Para él, sostendrá Dussel, la pubertad se presentará como una etapa "crítica" y no de oportunidad como para algunos de sus contemporáneos.[17] De acuerdo a ella, Mercante entenderá que esta etapa crítica será lo que marcará el pasaje de la infancia a la adultez

y, prestando suma atención a la terminología empleada, diferenciará entre pubertad y adolescencia; la primera es el producto de transformaciones abruptas y violentas en los órganos reproductivos y alteraciones mentales, mientras que la segunda será concebida como una etapa, si bien gradual, de conmoción psicológica y fisiológica. En cuanto al término "adolescente", se infiere que Mercante lo utiliza refiriendo a "quien adolece de los efectos abruptos y de la inestabilidad mental suscitadas por la crisis de la pubertad".[18]

La pubertad se presenta como una etapa crítica, en la que ciertas "tendencias" naturales "salen a la luz". A su vez, dirá Dussel, Mercante sostendrá que la "violencia" con que se dan estos cambios llevará a la manifestación de "locuras características de esta crisis", como la *meiopraxis*[19], el onanismo, la homosexualidad, la promiscuidad, entre otras. Por tanto, Mercante concluirá que la educación debe atender a las necesidades de esta etapa, no contrariando su naturaleza, sino fomentando aquellas tendencias "sanas" y disciplinando aquellas de origen "patológico". Se tratará de tendencias naturales e inalterables, solo provistas por medio de la herencia cultural y los "factores propios" de la raza.

Resulta comprensible, al menos desde lo que Dussel comenta, que Tedesco considere la escuela intermedia como un "filtro social" (Tedesco, 2020, p. 262), puesto que es factible analizarla como una forma de separar a aquellos cuyas *tendencias naturales* los predisponen a los altos estudios (que Tedesco dirá obedece a un criterio *político*) de aquellos cuyas *tendencias* les impiden avanzar más allá de una preparación técnica. El elitismo resulta hasta palpable, y Dussel lo señala claramente al indicar que "no solo se ensalza a la élite, sino que también aparecen categorías descalificadoras para hablar de los rezagados, *de los no aptos*" (Dussel, 2014, p. 30). Sobre ellos, Mercante dirá que habrá que "excluírselos de las aulas, cerrárseles las puertas del colegio, y priorizar a los *aptos*, a los ases de la clase, a ese 15% destinado por naturaleza a la universidad".[20]

Hasta aquí he expuesto las ideas sustantivas de las investigaciones realizadas por Dussel y Tedesco en la medida que remiten a Mercante y la reforma educativa de 1916, este es el primer paso. Una vez dado, me permite pensar algunas preguntas, muchas referidas al cómo han estudiado otros investigadores a Mercante y, sobre todo, qué fuentes han tomado en dicha empresa de investigación. Expongo esto porque,

al estudiar a Dussel y a Tedesco, advierto que solo miran unos pocos años de la dilatada trayectoria que comenzó en 1890, cuando ejercía la dirección de una escuela normal de la provincia de San Juan, y hasta 1934, cuando falleció mientras se encontraba participando en un congreso internacional de educación en Chile.

Bibliografía

Aguinaga, M. C. (2018). "El concepto de aptitud en la psicopedagogía de Victor Mercante: la historicidad de las categorías pedagógicas". *Memorandum*, vol. 34, pp. 60-81.

Alonso, M. I. (2009). "Víctor Mercante y su proyecto educativo: la reforma Saavedra-Lamas". *Trabajos y Comunicaciones*, n.º 35.

Dafgal, A. (2012). "Historias de la psicología en la Argentina (1890-1966)". *Facultad de Psicología, UBA*, vol. 21, n.º 126, pp. 21-25, abril-mayo.

Dafgal, A. (2013). "Breve historia de la psicología en la Argentina (1896-1976)". *Historia de la Psicología. Catedra I. Módulo 4 (primera parte)*.

Dafgal, A. (2014). "Breve historia de la psicología de la ciudad de La Plata (1906-1966)". *Universidad de Buenos Aires. Universidad Psychologica*, vol. 13, n.º 5, pp. 1759-1775, edición especial.

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del CBC.

Dussel, I. (2014). "Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación". *Archivo de Ciencias de la Educación*, año 8, n.º 8.

Dussel, I. (2014). "Víctor Mercante: La Adolescencia como categoría escolar. La emergencia de una problematización". En V. Mercante, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (pp. 11-49). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Fonseca, H. & Bencomo, M. N. (2011). "Teorías del aprendizaje: revisión histórica". *Revista de Enfermería y Ciencias de la Salud. Fundación Dianlet. Universidad Nacional de La Rioja*, vol. 4, n.º 1. pp. 71-93.

Herrero, A. (2022). "Hablar como científico y escribir una ficción. Victor Mercante y los problemas educacionales en el centenario de

Sarmiento, 1911". *MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, n.º 19, pp. 81-104, octubre de 2022-marzo de 2023.

Kiriacópulos, Y. (2008). "Las reformas y prácticas educativas realizadas en el contexto intelectual escolanovista: proyectos educativos institucionales e intelectuales en Argentina y Brasil (1910-1930)". V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Lionetti, L. (2006). "Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX". *Prohistoria*, n.º 10, pp. 93-112.

Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas.* (M. Liciega, ed.). Buenos Aires: Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria, 2014.

Puiggrós, A. (1990). "Víctor Mercante y la represión". En *Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino, 1885-1916* (pp. 139-155). Buenos Aires: Editorial Galerna.

Puiggrós, A. (2003). "Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hacia el presente". Federación de Educadores Bonaerenses. Departamento de Apoyo Documental.

Rojas, R. (1909). *La Restauración Nacionalista. Informe sobre educación.* Buenos Aires: Ministerio de Justicia é Instrucción Pública.

Tedesco, J. C. (1983). "Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino". *Punto de Vista*, año VI, n.º 19, pp. 17-26, diciembre de 1983.

Tedesco, J. C. (2020). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1955)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Compilado por Darío Pulfer.

Visaguirre, L. (2022). "La infancia, una 'flora abundante de crueldades'. Victor Mercante, una mirada higienista sobre la 'infancia anormal' en Argentina del principio del siglo xx". Universidad Nacional de Cuyo, Conicet.

1. Universidad Nacional de Lanús.
2. Siendo elementos todavía por investigar, debe explicarse lo siguiente. Al hablar de *herbatianismo*, se hace referencia a la teoría pedagógica del alemán John Friedrich Herbart (1776-1841), que comprendía la existencia de una "masa *aperceptiva*" (es decir, la información que se dispone en la conciencia) y la necesidad de "conectar" aquello que se enseña con algo que ya existiere en dicha "apercepción", buscando

también que lo que se enseña sea comprendido por el alumno. Al hablar de *pestalozzianismo*, por otra parte, se refiere a las teorías pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), dentro de las cuales se destaca la importancia de organizar el sistema educativo a modo de que el pedagogo disponga de la mayor libertad y responsabilidad para llevar a cabo su tarea.

3. Para el desarrollo de estos argumentos, Tedesco recurre a otras dos obras de Mercante: *Enseñanza de la aritmética*, de 1916, y *Metodología de la enseñanza primaria*, de 1932.
4. También denominado como "modelo francés", se caracteriza por su énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la creación de escuelas profesionales que sustituyan a la universidad. En el caso argentino, según comenta Tedesco, los ciclos educativos pasaron a depender de la Universidad de Buenos Aires, creada recién en 1821.
5. Este argumento tendría correlación, según Tedesco, con las necesidades del desarrollo del comercio de materias primas y la creación de industrias locales.
6. Esto Tedesco lo evidencia al referenciar que, para 1889, la mayoría de los miembros de la Cámara de Diputados o de Senadores eran médicos o abogados, mostrando así también el desarrollo de las carreras *tradicionales*.
7. Sobre esto, resulta rescatable lo expuesto por Dussel sobre que "llama la atención su forma de citar, con los datos bibliográficos de donde se extrae la cita […]. Es una forma de reconocer el valor de la referencia como fuente, como prueba de la verdad del argumento" (Dussel, 2014, p. 24).
8. De acuerdo a lo investigado, la paidología se presenta como un movimiento internacional que promueve la investigación científica en la pedagogía, enfocándose en el estudio del alumno (el niño en situación de aprendizaje). A su vez, Dussel ubicará a Mercante dentro del movimiento *escolanovista*.
9. Fundado en 1915, el laboratorio, dirá Dussel, además de contar con distintos instrumentos "modernos" para el estudio *biometricista* de las capacidades de los educandos, habría facilitado el ingreso a Argentina de las obras de autores como Sigmund Freud, Édouard Claparède, Stanley Hall, Alfred Binet, entre otros.
10. Es, ciertamente, tal percepción la que hace a las formulaciones de Dussel tan valiosas al momento de dimensionar el impacto de esta obra, pero, por sobre todo, para comprender la influencia que Mercante ha tenido en la configuración de la escuela secundaria y en la pedagogía educativa.
11. Evidentemente, tales perspectivas no son independientes y siempre se encuentran interactuando, pero hasta el momento las observaciones realizadas impiden avanzar por esta vía y desentrañar aquellos elementos que lo hacen tan complejo.
12. Dussel, en su trabajo del año 2014, hace referencia a este fragmento pues es sumamente explicito en sus consideraciones sobre el desarrollo femenino. De su "Presentación…" (2014), la página 28.
13. Esto siendo uno de los mayores aportes que hacen las formulaciones de Dussel a la presente investigación.
14. También resulta necesario realizar una aclaración; esos no son los únicos trabajos que han estudiado, central o transitoriamente, el pensamiento de Mercante. Dussel menciona en sus escritos, por ejemplo, a otras investigaciones, como las de Lucía Lionetti (2006) o Manuel Horacio Solari (1996). Por otro lado, también se dispone de distintos trabajos que de una u otra forma, algunas más puntuales que otras, tratan la presente temática, entre ellos: María Cecilia Aguinaga, Alejandro Herrero, Alejandro Dafgal, y otros.
15. Como podrá advertirse, esto es algo por profundizar.
16. Se trata de una interpretación de sus dichos, expresado por Dussel en la presentación de *La crisis de la pubertad*, p. 19.
17. Esto, de nuevo, es algo que se planea explorar.
18. Se trata de una interpretación, asumiendo todo riesgo de estar equivocado. Al momento en que se escribe, no se encuentra referencia exacta al término "adolescente" y la definición que se le otorga. En todo caso, y tras la lectura de *La crisis de la pubertad* y de diversos autores que han estudiado a Mercante –y puntualmente sobre Dussel–, se infiere que esa podría ser la connotación que Mercante le otorga al término.

19. Definida por Mercante como “la pereza de los pubertos”.
20. Lo expuesto en este pasaje es tanto paráfrasis como una conclusión extraída de una cita –por mucho más extensa– que se extiende por buena parte de la página 252 del libro *La crisis de la pubertad.*

La conformación de los espacios simbólicos de la Ciudad de Buenos Aires (1880-1890)

Enrique Robira[1]

> Buenos Aires, sigue siendo la ciudad más liberal y munificente de Hispanoamérica, tal vez del mundo. La Avenida de Mayo y las Diagonales conducen al foro de la Plaza Mayor, donde el Cabildo eterniza el ayuntamiento republicano, la Catedral custodia las cenizas del héroe.
>
> José Gabriel [2]

Introducción

El presente trabajo tiene el interés de explorar cómo se significó la Ciudad de Buenos Aires entre 1880 y 1890 desde sus espacios simbólicos urbanos en el contexto de la reorganización del Estado moderno y el acrecentamiento de las corrientes inmigratorias. Analizaremos cómo se fue forjando la imagen de la Ciudad como capital de la República, además de inscribir a sus habitantes nativos y extranjeros como integrantes de ella.

La ciudad no es solamente un espacio físico, es una construcción simbólica cívica, que construye los imaginarios tanto internos como externos. Estos espacios simbólicos se entienden como lugares de sentido que confieren identidad de ciudadanía y vínculo de pertenencia al Estado. Las comunidades latinoamericanas, contemporáneamente en el siglo XIX, estaban en vías de unificación nacional, en tránsito y tensión entre su pasado histórico y su proyección futura. Por lo tanto, el liderazgo que las ciudades capitales adquieren en este proceso es decisivo. Como dice Juan Bautista Alberdi sobre Buenos Aires:

> … es la ciudad de Buenos Aires en que está resumida la Nación Argentina […] porque todos los elementos y recursos del poder nacional, puerto, tráfico, aduana, crédito, tesoro, administración, registros, archivos, oficinas, monumentos históricos, se hallan reconcentrados, establecidos y arraigados en la ciudad de Buenos Aires, por la legislación, la historia y la costumbre del país argentino.[3]

En el mismo sentido, Manuel Augusto Montes de Oca apelaba a la tradición histórica fundacional al expresar que la Ciudad de Buenos Aires es la capital natural, histórica y definitiva de la República Argentina en la ciudad de tres siglos.[4]

Tanto Domingo Faustino Sarmiento como Eduardo Wilde, Julio Argentino Roca y Torcuato de Alvear, contemporáneos entre sí, pensaron la nueva capital y sus símbolos. Estos también construyeron la ciudad y nos referencian tanto a los orígenes como a determinados acontecimientos temporales y espaciales.

Una ciudad contiene una variedad de espacios públicos que la caracterizan y que constituyen su imagen propia. Estos espacios simbólicos se reforzaron frente a la diversidad cultural representada en sus inmigrantes que arribaron a Buenos Aires desde diversas procedencias. Ante esto, la capital experimentó un crecimiento vertiginoso que terminó por convertirla en una ciudad cosmopolita y heterogénea en sus barrios.

El geógrafo francés Joel Bonnemaison (1940-1997) aplica el término de “geosímbolo” como señalador espacial, es decir, un signo en el espacio que refleja y elabora una determinada identidad. El autor nos aclara el concepto: “Los geosímbolos marcan el territorio con símbolos que arraigan las iconologías en los espacios-lugares. Delimitan el territorio, lo animan, le confieren sentido y lo estructuran”.[5] En efecto, los hitos simbólicos de la ciudad confirieron su identidad. Esta identidad es la conciencia explícita o implícita de sentido de pertenencia a una comunidad, que comparte sus mismos códigos y bienes culturales tangibles e intangibles, es decir, un espacio territorial y una tradición histórica.

Nos abocamos a analizar dos lugares emblemáticos para este período de la Ciudad de Buenos Aires en que fue declarada capital de la República, la Plaza de Mayo, y el Panteón Nacional, es decir, el cementerio del Norte que fue remodelado por la gestión del primer

intendente porteño Torcuato de Alvear, perteneciente a una familia patricia, a partir de 1880.

Comenzaremos exponiendo el espacio cívico por excelencia, la Plaza de Mayo, como imagen simbólica y céntrica de la Capital Federal, y seguidamente nos ocuparemos del cementerio, en el segundo apartado.

La remodelación de la plaza mayor

> ¿Qué será Buenos Aires?
>
> Es la Plaza de Mayo a la que volvieron, después de haber guerreado en el continente, hombres cansados y felices.
>
> Jorge Luis Borges[6]

Lo que hace diferente a una ciudad de otra son las imágenes y los símbolos que sobre ella construyeron sus propios habitantes. Por esta razón, cada ciudad es única por su desenvolvimiento histórico y su geografía. En efecto, cuando se habla de una determinada ciudad, la imaginación instantáneamente convoca edificios y lugares públicos que confieren su perfil. Tal es el caso de la plaza mayor en Latinoamérica desde su fundación en el siglo XVI.

Ahora bien, estas imágenes y símbolos urbanos cambian en virtud de las circunstancias y expectativas que una sociedad tiene y despliega en determinadas épocas y contextos epocales.

El cambio de imagen con respecto a la plaza, que proyectaron conjuntamente el presidente Roca y el intendente Alvear hacia 1880, apuntó a mostrar el nuevo estatus de la ciudad como capital definitiva, moderna y en transformación permanente.

La plaza mayor adquirió desde sus inicios un carácter polifuncional, que continuó en el tiempo. Sobre esto, un especialista en la materia observa una diferencia sustancial con respecto a la organización espacial:

> En España y en Europa los edificios representativos del poder gubernamental y comercial, del poder social, así como los del espiritual y eclesiástico se encontraban desparramados por la topografía urbana. En América la plaza mayor los va a concentrar a todos.[7]

La totalidad urbana se referencia a esta plaza mayor como punto céntrico y geométrico de orientación geográfica que organiza su entorno. De ahí el movimiento centrífugo y centrípeto que se genera en torno a ella. La ciudad surge desde la plaza mayor y se va extendiendo. Según estipulaba la Real Ordenanza de 1573, sobre la fundación de ciudades, el trazado de las calles de la ciudad había que hacerlo a partir de la plaza central.[8]

Este "geosímbolo" vincula la sociedad civil con las instituciones del Estado generando un intenso movimiento: "de día es un torbellino", dicen las fuentes contemporáneas. Edificios administrativos como "la Casa de Gobierno Nacional, el Correo, el Congreso Nacional, la Aduana, los escritorios administrativos, los trenes, el movimiento de pasajeros, todo se vuelca en ella en corrientes continuas que hacen un hormiguero masculino todo el día". Y sobre la relación entre espacio y la mujer, agrega: "No pasan mas mujeres que las tramitantes de asuntos nacionales".[9]

Como se puede observar, es un espacio de sociabilidad pública y cívica donde interactúan los ciudadanos masculinos. También se aprecia esa característica sociológica de la vida moderna urbana observada por George Simmell como la intensificación de la "vida nerviosa",[10] el vértigo y la aceleración del tiempo, como nuevo fenómeno en la metrópolis capitalista y las multitudes que transitan masificados como hormigueros. Por otro lado, la omnipresencia del reloj que no solo mide el tiempo, sino que disciplina la vida del ciudadano y la sociedad urbana.

El término "revolución" evoca aquí el mito de origen de nuestras naciones hispanoamericanas independientes; un mito en el que se entrelaza el concepto de "revolución" con el de "independencia" como fenómenos fundacionales de los Estados nación surgidos del quiebre del orden colonial. Estos elementos son presupuestos muy arraigados en nuestra cultura y memoria histórica desde la educación primaria.

En las fiestas mayas, anualmente se celebraba el acontecimiento de la revolución de 1810, fundante de un nuevo comienzo en el tiempo para la ciudad y la República. Por esta razón todas las plazas mayores de Latinoamérica se denominaron "Independencia", como reconoce el historiador chileno Mix Rojas.[11]

En suma, la revolución como liturgia conmemorativa y como acción atraviesa el largo siglo XIX.

En 1884 el intendente Alvear, con el aval del presidente Julio Roca, puso en marcha el plan de obras que, aunque no se completó en su totalidad, produjo un cambio sustancial en la fisonomía de la plaza matriz. La desaparición de la recova fusionó la plaza 25 de Mayo con la Plaza de la Victoria, lo que resultó una unidad espacial de forma rectangular que se denominó Plaza de Mayo.[12]

De esta forma, como dicen Enrique Rajchenberg y Catherine Heau-Lambert, "la historia escrita en el espacio es el contenido de la geografía nacional. El territorio queda así investido de una fuerza simbólica capaz de unificar sentidos en torno al espacio habitado y materialmente ocupado".[13]

En medio de la polémica suscitada por la inconveniencia sanitaria de sepultar en los templos, se tomó esta excepción de colocar sus restos mortales, como era tradición para las grandes personalidades, en un recinto cerrado sobre el antiguo campo santo de la catedral clausurado en 1821 y donde se encontraba el patio del Palacio Arzobispal. La concepción del concepto de sacrifico personal en aras de la libertad de la patria lo equiparó a una figura del santoral de la liturgia católica. Incluso se guardó en la capilla del cementerio del Norte, como reliquia sagrada, el paño que cubrió su féretro durante su repatriación. Archivo Histórico Municipal Ciudad de Buenos Aires, Leg. 37, Administración del cementerio del Norte, 1882. Desde entonces esta plaza se la pensó con sentido transnacional. Según una interpretación circulante y difundida en la época y reproducida en la prensa, que enfatizó el acontecimiento histórico de mayo de 1810 como fundacional en el tiempo y en el espacio en la plaza mayor de donde "partió el movimiento emancipador que dio la libertad a medio continente".[14]

Con esto la Plaza de Mayo se convirtió en el centro simbólico del proceso de unificación nacional y subcontinental. Obviamente se trató de borrar todo vestigio del periodo hispánico, de ahí otra de las advocaciones que recibió Buenos Aires como la "Ciudad de Mayo".[15]

Es decir, se pensaba una capital trascendente a las fronteras de los estados nacionales que todavía se estaban delimitando, y la figura del general San Martín como héroe máximo nacional y libertador de Chile y Perú fue la más apropiada. De modo que la decisión final de depositar sus restos en el recinto sagrado de la Catedral Metropolitana,[16] y frente a la Plaza de Mayo, cobró un alto valor

simbólico como figura heroica sacralizada y de consenso en medio de un conflicto civil por la definición de la capital. La presencia de su cuerpo en el recinto de la catedral metropolitana en Buenos Aires extendió y potenció el prestigio de la capital como referencia histórica nacional y sudamericana.[17]

Esta consideración sobre los muertos ilustres nos introduce en el segundo punto acerca de la conformación de otro geosímbolo como panteón nacional.

El cementerio del Norte

> Todos estaban allí. Buenos Aires visitaba a Buenos Aires porque en aquella tierra tantas veces humedecida con el llanto, duerme una población de doscientas cincuenta mil personas. Las tumbas tienen sus enseñanzas.
>
> *La Patria Argentina* [18]

El tema de la muerte en las ciudades adquirió una especial atención que respondió, entre otros factores, a la dinámica del crecimiento y mortalidad de las poblaciones. No solo se trató de una cuestión meramente sanitaria, sino, como veremos en este caso en particular, de un carácter estrictamente cívico y pedagógico.

Los fallecidos, aunque ausentes físicamente, se hacen presentes generando y hasta a veces tensionando afectos, espacios, ideas y objetos cotidianos en determinados tiempos históricos y en la memoria colectiva. La muerte genera también un lenguaje simbólico.

En este segundo apartado, se analiza el cementerio, desde el sentido de la *civitas* como espacio simbólico cultual, destinado a preservar la memoria y la herencia colectiva de la nación, centrada en las reliquias de las personalidades ilustres como es el caso particular del cementerio del Norte[19].

Los espacios tanáticos son el testimonio visible de las diferentes formas de sentir y representar la muerte que va teniendo una cultura a través del tiempo, expresada mediante una profusa iconografía simbólica, compuesta por esculturas, monumentos, columnas, bóvedas y epitafios portadores de mensajes que conformaron una estética comunicacional sobre la vida y la muerte. La textualidad contenida en los epitafios está pensada para el tiempo futuro, hablan, podríamos

decir, de una generación a otra, a los que vendrán.

En el siglo XIX, la muerte tuvo un gran despliegue de visibilidad y ostentación en cuanto a una escenografía compuesta por el velatorio, ornamentaciones alegóricas vivientes, catafalcos, crespones, cortejo y la morada final en la bóveda familiar. La simbología funeraria en la arquitectura y en la papelería burocrática municipal reproduce escenas y planos de las bóvedas y los monumentos y las actitudes humanas. Se evidencia una sensibilidad ante la muerte como es la visita ritual y periódica al cementerio.

La necrópolis liga el tiempo pasado y futuro y lo fija en un espacio, y allí se deposita la historia, la permanencia de la memoria a través de monumentos y la preservación de restos. La memoria colectiva, dice Renato Ortiz, genera un espacio que le es propio donde se enraíza para existir.[20]

De esta manera, los cementerios constituyen hitos fundamentales de la identidad urbana. La arquitectura decimonónica privilegia la conmemoración y la nacionalidad como sentido de afirmación y pertenencia ciudadana. Honorato de Balzac escribió al respecto en 1834:

> Los acontecimientos de la vida humana, ya sea pública o privada, están tan íntimamente ligados a la arquitectura, que la mayoría de los observadores pueden reconstruir a las naciones o a los individuos en toda la realidad de sus hábitos, según los restos de sus monumentos públicos o por el examen de sus reliquias privadas.[21]

Y su contemporáneo, el crítico de arte inglés John Ruskin[22] en 1849, enunció una tipología arquitectónica capaz de imprimir carácter y permanencia, constituida por la edificación: religiosa, conmemorativa, civil, militar y doméstica. De todas ellas, privilegió la arquitectura de tipo conmemorativa, que comprende a la vez monumentos y tumbas. No es casual, entonces, que así lo haya concebido, dado que, a su entender, los monumentos, con su lenguaje alegórico y visual, cumplían una función civilizadora y pedagógica en la cultura urbana de los Estados republicanos como vía de conocimiento sensible para la instrucción histórica de una sociedad heterogénea.

En nuestro medio, en el discurso de inhumación de los restos del

doctor José Roque Pérez, el nuevo mártir, víctima de la epidemia de fiebre amarilla de 1871, el representante presidencial del presidente Sarmiento, Luis Varela expresó el carácter sagrado de su tumba, dispositivo del culto heroico republicano: "Que los que mueren dándonos ejemplo no es sepulcro el sepulcro, sino templo". [23]

Diez años después, José María Gutiérrez tomó al templo como modelo arquitectónico integrador y de síntesis donde

> se reúne lo soberbio de la línea que concreta la forma en el espacio con la arquitectura, la expresión magnífica del cuerpo humano en la estatuaria, la imagen, y la poesía de lo que abarca el ojo en la pintura… [24]

Las alegorías de la cultura grecolatina reaparecieron en la estética neoclásica de los cementerios durante el siglo XIX en el contexto liberal. A través de ellas, se representaban un conjunto de ideas y abstracciones, como el significado de la virtud cívica, la patria, la libertad, la justicia, las hazañas heroicas, para formar y homogeneizar una conciencia colectiva y nacional.

La mirada y las constantes referencias a los filósofos, los artistas, las construcciones edilicias, la mitología, las obras literarias se inspiraron en la Antigüedad clásica grecolatina que predominó entre nosotros. Este recurso mitológico y alegórico ornamental es lo que Martini y Peña denominan "ornamentación predicativa o relatada". [25]

Este *revival* del pasado cultural también recuperó otras procedencias y estilos, como el egipcio y el gótico, adaptado a su presente, como venía ocurriendo en Francia e Inglaterra.

Las investigaciones y los hallazgos arqueológicos que se desarrollaban en las ruinas de las ciudades sepultadas de Pompeya y Herculano desde mediados del siglo XVIII contribuyeron en gran medida a despertar y revitalizar la atracción y el interés por las antiguas ciudades y sus modos de vida, lo cual dio origen a la llamada "corriente neoclásica". Como puede verse, los antiguos restos conformaban un basamento sólido para la formación del Estado nacional, de ahí la interacción que observaba Ruskin entre la muerte, el arte y la literatura como elementos constitutivos de la civilización.

En los cementerios se encuentra una ornamentación compuesta de símbolos de origen mítico precristiano que se entremezclan con los de origen propiamente cristiano en la fachada de las bóvedas. Esta

simbología funeraria que se hallaba presente en todos los cementerios de la época consistía en cruces, ángeles, corona de laureles, cintas, estelas, la Parca portando la guadaña, la representación antropomórfica de Cronos, la clepsidra alada y la antorcha cruzada e invertida, que representaba el reino de la oscuridad de Hades y el mundo del Averno. Otro diseño que aparece ligado a las muertes prematuras es la columna truncada.

La construcción de la bóveda familiar que comenzó a difundirse en las últimas décadas del siglo XIX constituyó el núcleo del culto doméstico, íntimo de la familia, que se realizaba en un recinto cerrado y privado. El estatus social y económico en vida también determina la posición en la muerte, a través del lugar de sepultura que se elige y diseña. La vivienda tiene su correlato en la bóveda funeraria como indicador de cómo se ha vivido y de la posición simbólica dentro de la sociedad. La ciudad de los muertos también posee jerarquías sociales, ordenadas en relación con la ciudad de los vivos. La bóveda consta de tres niveles. En el interior, en el subsuelo se encuentra una cámara donde son depositados los antepasados, es decir, la estirpe, la genealogía familiar en forma ascendente hasta alcanzar el nivel de la superficie. En este nivel generalmente se levantaba un altar para los oficios religiosos y allí se depositaba a los muertos más recientes. Por último la cúpula, por donde ingresa simbólicamente la luz cenital al interior mediante una lucarna y el uso del ladrillo de vidrio como pavimento, para iluminar la planta subterránea. La fachada de la bóveda oficia como soporte de placas y epitafios para el reconocimiento y homenaje.

Al federalizarse la Ciudad de Buenos Aires, se nacionalizó, por ley, el cementerio del Norte, que ya lo estaba, de hecho. A partir de entonces, quien tuvo una actuación decisiva en el predio fue el director de Obras Públicas de la Intendencia Municipal, Juan Buschiazzo. Este arquitecto funcionario trazó los lineamientos de un plan urbanizador del enterratorio ya existente. Alvear entendió que era necesario intervenir y en forma urgente: "… en el cementerio del Norte tengo que practicar inmediatamente reparaciones indispensables, los particulares han enterrado allí ingentes sumas de dinero en mausoleos suntuosos para depositar los restos de sus deudos".[26] Desde el principio de su administración, Alvear fijó la prioridad y la urgencia de intervenir en la Recoleta. Buschiazzo

propuso reservar un sector del cementerio para crear un panteón destinado a los hombres que hubieran prestado servicios notables a la patria o a la humanidad.[27]

Alvear sugirió a la Municipalidad la donación de sepulturas, también hizo lo propio con el presidente Roca para la construcción de su panteón familiar, trasladando desde Tucumán los restos mortales de su padre, que había participado en la guerra de la Independencia. Su solicitud fue autorizada y concedida por la institución comunal.[28] El proyecto de urbanizar el interior del cementerio, en consonancia con la regularización de la ciudad, fue formulado mediante un criterio racional de la organización espacial, aplicando el sistema de cuadrícula y de calles diagonales. Al respecto puede observarse cómo se representaba el sector más antiguo del cementerio destinado a ciudadanos con actuación en las guerras por la Independencia y civiles. Allí puede visualizarse bien la traza original, donde se encuentran las tumbas primitivas del cementerio perteneciente a Guillermo Brown, Tomás Guido, Cornelio Saavedra y María Sánchez de Mendeville, yuxtapuesta a esta traza aparece el proyecto de parcelamiento del terreno, diseñado por Buschiazzo, con la conformidad de la Intendencia Municipal. Esta regulación espacial lo convierte en una necrópolis, prolongación de la ciudad de los vivos dentro de la misma ciudad. Si bien algunos médicos pidieron el cierre definitivo del cementerio, las obras proyectadas por Buschiazzo hacían caso omiso al reclamo. El intendente vaciló, quizás no deseaba cerrarlo porque allí se encontraban los restos de su padre, el general Carlos María de Alvear, que revestía un halo heroico. La primera intervención para jerarquizar y elevar la categoría del cementerio del Norte fue la construcción del pórtico.[29]

El portal tenía un alto valor simbólico, en cuanto demarcaba la frontera espacial entre los vivos y los muertos, como elemento introductorio a un ámbito de introspección, silencio y recogimiento. En el peristilo se realizaban las últimas ceremonias y discursos panegíricos. Alvear aprobó el diseño arquitectónico de carácter academicista, proyectado por Buschiazzo, quien así lo describe con sus propias palabras:

> Nuestro cementerio del Norte reclama una obra de suma necesidad y urgencia y es una entrada decente y monumental […] he proyectado una entrada

> monumental en forma de peristilo de orden dórico griego con cuatro columnas estriadas, en cada parte flanqueadas por dos pilastras y coronadas por su cornisamiento y un ático sobre el cual va asentada una estatua alegórica.

El orden dórico, que se caracterizaba en la ornamentación arquitectónica helénica por su simplicidad y la sobriedad en sus líneas, organizó la estética del cementerio, ya que muchos mausoleos fueron construidos siguiendo ese estilo. Como remate del frente, hay una serie de símbolos tomados de la tradición griega:

> Su cornisamiento [continúa Buschiazzo] que tiene dos metros de altura, está ornamentado con mítalos y triglifos en cuyas metopas hay bajorrelieves alegóricos como la mariposa, símbolo de la resurrección, la serpiente enroscada, haciendo referencia a la eternidad, el reloj de arena que representa el tiempo.[30]

En la construcción de las bóvedas de esta época, proliferaban representaciones de relojes de arena alados, también llamados “clepsidras”, como mensaje de advertencia inexorable de la fugacidad del tiempo para los vivos. La perdurabilidad de los materiales empleados, como piedra granítica, mármol, metales como hierro y bronce, asegura la memoria. Junto al pórtico de entrada, se elevó un cerco consistente en un muro perimetral de ladrillos que delimitó el espacio interior del exterior, es decir, el adentro y el afuera de la necrópolis. Este portal es el punto de intersección y nexo entre dos avenidas, una externa y la avenida interior principal, de carácter ceremonial y procesional, arbolada con cipreses, junto a los mausoleos históricos instalados a ambas márgenes. En las adyacencias del cementerio, se diseñó un jardín que recrea un paisaje ajeno a la geografía local de llanura y tan caras al paisaje predilecto del intendente Alvear mediante la recreación artificial de rocas con cascadas de agua, grutas y un lago artificial rodeado de una profusa vegetación que remonta a las imágenes primigenias del mundo, la del jardín del Edén bíblico. En su búsqueda de modelos posibles, Buschiazzo coincidió con sus contemporáneos Fustel de Coulanges y Ruskin en el culto de los muertos y su vinculación con la ciudad, la cultura y la civilización. Dice además en su informe como justificación de la inversión:

> Una de las cosas que distinguen a los pueblos civilizados es el culto que profesan por los muertos. Las grandes capitales y aún las ciudades de segundo orden no trepidan en gastar sumas enormes en la construcción de grandiosos cementerios en donde se consultan todos los adelantos de la higiene a la vez que deban tener la mansión a donde van a descansar los restos mortales de las personas más queridas.

Sigue, por lo tanto, el modelo de los cementerios europeos y continúa: "El ejemplo de esto es París con su grandioso cementerio nuevo de Méry sur Oise y más las ciudades italianas cuyas necrópolis son verdaderos monumentos con templos soberbios y magníficas galerías que podrían llamarse museos".[31] Este último concepto habla de otra función complementaria, que se incluye para el cementerio. Además de ser un lugar de conmemoración, debía convertirse en un "museo" en donde se expondrían obras artísticas y monumentos al modo de una galería de arte para ser vistas y visitadas porque en este cementerio descansaba el "cuerpo-reliquia" de los antepasados históricos, simbolizando en él a la nación misma. Siguiendo en esta idea, se encargó al escultor italiano Giulio Monteverde (1837-1917) la obra de un Cristo crucificado en mármol para ser entronizado en el peristilo de la necrópolis. La memoria como facultad de retener el pasado en el presente es, juntamente con el sentido óptico, un factor de relevante consideración en la estructuración de la identidad y el psiquismo de los ciudadanos que integran una comunidad nacional. Esto intensificó un comportamiento social: la "visita" al cementerio, hábito que ya se había introducido en las urbes europeas del siglo XIX y que se integró al cementerio a la ciudad. Domingo Faustino Sarmiento realizó dos visitas en distintas circunstancias de su vida a la Recoleta. La primera la hizo como miembro de la Corporación Municipal en 1856. Entonces describe el cementerio con imágenes típicamente románticas:

> Cuando la vista se cansa de espaciarse, descubrir y gozar, bajase involuntariamente y cae de improviso y a la vista de pájaro sobre el cementerio, donde en linternas, pirámides, sarcófagos, urnas y lápidas reposa todo lo que fue grande ó rico o poderoso en Buenos Aires y es hoy tierra y cenizas.

Para el sanjuanino, este cementerio en particular era un lugar

sublime y de contemplación que lo remontaba a las antiguas civilizaciones: "… ruinas, un panorama magnífico, un cementerio, obras de arte preciosas y dignas de ser vistas, escenas de luz y de sombra que hacen pasar del recogimiento a la expansión, de la tristeza a la alegría".[32]

La otra visita fue el 2 de noviembre de 1885, día en que la liturgia católica consagra a conmemorar a los fieles difuntos. Las impresiones del recorrido por el interior de la necrópolis lo motivaron a escribir una reflexión que volcó en un artículo periodístico, y un año después fue complementado con su obra de homenaje In memoriam, Vida de Dominguito. En ambos textos muestra una filiación a la civilización clásica, notable en las referencias que hacia ella hace en la descripción de la tumba que él mismo diseñó para que reposen los restos mortales de su hijo adoptivo: Domingo Fidel, fallecido en la batalla de Curupayti de la guerra contra Paraguay, y cuyos restos reposan en este cementerio.[33] Para la composición de la bóveda, pensó simbólicamente: "Una columna corintia truncada, estriada que advierte al visitante en el cementerio del Norte que el capitán Sarmiento fue una existencia malograda".

En otro capítulo completa los agregados a la bóveda, y siguiendo la inspiración clásica: "… conságrele últimamente dos vasos bronceados […]. Este vaso es cinerario o votivo en honor de un héroe a cuyos manes vienen hacer menos pesada la losa que les cubre el bullicio de la tierra…".[34]

En el artículo publicado en el diario *El Debate*, Sarmiento hace referencia a la cultura griega como elemento diacrónico en la recordación del Día de los Difuntos: "… la fiesta destinada a sentirnos ligados con el pasado, con la familia, hasta con la tierra que pisamos". En ese pasado que evoca, y llama "arqueológico", se asienta la necrópolis, convertida según su percepción en "simulacro de ciudad griega", donde dominan las "marmóreas estatuas, las columnas corintias, los sarcófagos". Asimismo, rescata la tradición occidental de la honra fúnebre como adscripción civilizadora de la herencia helénica al observar que aún "honramos, pues la memoria de los nuestros a la manera de los griegos".[35]

Sarmiento consideraba a este cementerio un panteón cívico, y lo identificaba con la "patria misma". Una idea procedente de la tradición latina, vinculada a la "tierra de los padres", constituyendo la

base de una pertenencia natural y cultural donde radicaba la idea de nacionalidad. Si bien la historia la escriben los historiadores, la memoria de los pueblos apunta a una transmisión generacional que contiene un bagaje de vivencias colectivas y particulares. De esta manera, el pasado transcurrido tiene conexión con el espacio físico, donde se produce su punto de intersección. Ese encuentro acontece en este panteón, donde se elabora la memoria histórica y el reconocimiento cívico en "la celebración de los aniversarios de la patria, como la visita a las tumbas que guardan las cenizas de nuestros mayores". [36]

Si, entre mediados del siglo XVIII y el siglo XIX, se trataba de alejar el cementerio hacia extramuros de la ciudad en orden a la preservación de la salud pública, el cementerio del Norte, pese a las reiteradas ordenanzas de su clausura, quedó incorporado como un espacio que emocionaba y educaba, apelando al espíritu y a la mente del ciudadano y del extranjero que lo visitaban. La necrópolis era así la otra ciudad, un microcosmos que quedaba comprendido dentro del macrocosmos de la ciudad capital nacional.

Conclusiones

Una de las primeras conclusiones a las que podemos arribar luego de este análisis es la complejización que comenzó a experimentar la Ciudad de Buenos Aires a partir de su federalización.

Desde entonces se inició una transición en la configuración urbana y cívica hacia una capital metropolitana, segmentada en sus barrios, donde se intensificó el proceso hacia una ciudad cosmopolita que cambió notablemente su composición demográfica, imagen y paisaje. La preocupación de las elites dirigentes por la higiene y el esteticismo iban asociadas, tal como entonces se entendía en la búsqueda de una ciudad capital moderna. En cuanto a este último aspecto, se basó en una iconografía simbólica que actuó como un dispositivo de ese mecanismo de ritualización cívica que perduraría en el tiempo. Este ritual tuvo como fin el reconocimiento de los héroes locales como modelos a ser vivenciados y reconocidos por la comunidad nacional y extranjera ante el intenso movimiento inmigratorio. Para esto se trataba de construir la historia de la ciudad y, tras su designación como capital federal, ampliarla e implicarla al

Estado nacional, conceptos estrechamente vinculados en la concepción hegeliana para quien la historia es la médula que lo sostiene. La misma elite del ochenta buscó un lugar en la memoria colectiva como protagonista y actora de esa transformación. Una estética fundada en la glorificación de los héroes. Sin embargo, este tiempo dominado por el liberalismo y el progreso paradójicamente recurrió a una imaginería arcaizante y conservadora.

En materia urbana, Torcuato de Alvear, con su particular modo de ver como un típico exponente de la llamada "generación del ochenta" y su pragmatismo, combina conservadurismo, liberalismo y progresismo en su gestión. Esta transformación urbana fue producto de las ideas y experiencias internas y externas anteriores o sincrónicas, realizadas en ciudades europeas como Barcelona, París, Viena, y americanas como Santiago de Chile, Montevideo y Washington.

Para esta dirigencia política, Buenos Aires debía continuar la misión histórica que inició como sede emancipadora en la misma Plaza de Mayo y retomar como metrópoli el liderazgo en Sudamérica. Este proceso transformador no se limitó solo a una mera modificación del aspecto físico o paisajístico, sino que se extendió a la adquisición de nuevas pautas y hábitos socioculturales que se estaban operando en el proceso mismo de fusiones e intercambios culturales, producto de diversas procedencias migratorias. Por otro lado, es posible constatar que esta transformación también alcanzó el orden de la *civitas*. Los espacios geosimbólicos de Buenos Aires, como máximos referentes de la nacionalidad en construcción, fueron, como hemos considerado, la Plaza de Mayo y el cementerio del Norte o la Recoleta. Este cementerio, de manera particular, se iría convirtiendo, en lo sucesivo, en un santuario, como el mausoleo del general San Martín en la Catedral, centro de convergencia de peregrinaciones y culto para el homenaje cívico y medio para reforzar el sentimiento patriótico.

Bibliografía

Alberdi, Juan Bautista, *La República Argentina consolidada en 1880 con la ciudad de Buenos Aires como capital*, Buenos Aires, Imprenta de Pablo Coni, 1881.

Bonnemaison, Joel, *La géographie culturelle*, París, Editions du CTHS, 2000.

Borges, Jorge Luis, *Obras completas,* tomo II, Buenos Aires, Emecé, 1975.

Censo General de Población, Edificación, Comercio e Industria de la ciudad de Buenos Aires, capital federal de la República Argentina, levantado en los días 15 y 30 de septiembre de 1887 bajo la administración del Dr. Antonio Crespo, compilado por una comisión compuesta por los Señores Francisco Latzina (Presidente), Manuel C. Chueco y Alberto Martínez (vocales), tomo 1, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1889.

De Balzac, Honorato, *La búsqueda de lo absoluto,* Nórdica Libros, 2007.

Gabriel, José, *Destino Imperial*, Buenos Aires, Hechos e Ideas, 1949.

Martini, José Javier y Peña, José María, *La ornamentación en la arquitectura de Buenos Aires*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas, 1967.

Mix Rojas, Miguel, *La Plaza Mayor*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica, 2006.

Montes de Oca, Manuel Augusto, *Lecciones de Derecho constitucional*, Buenos Aires, Editor La Buenos Aires, 1902.

Nascimbene, Mario, *San Martín en el olimpo nacional, Nacimiento y apogeo de los mitos argentinos*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2002.

Núñez, Luis, *Los cementerios de Buenos Aires*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, Ministerio de Cultura y Educación.

Ortiz, Renato, *Modernidad y espacio*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000.

Ruskin, John, *Las siete lámparas de la arquitectura*, Buenos Aires, Safian.

Sarmiento, Domingo Faustino, *Vida de Dominguito*, *In memoriam*, Buenos Aires, M. Gleizer Editor, 1927.

Solano, Francisco, "Teoría de la plaza mayor indiana" en *VI Congreso Internacional de Historia de América*, tomo 1, Buenos Aires, 1982.

Varela, Luis, *Homenaje al Doctor Roque Pérez*, Buenos Aires, 1871.

1. Universidad del Salvador, Argentina. Correo electrónico: erobira@hotmail.com.
2. José Gabriel, *Destino Imperial*, Buenos Aires, Hechos e Ideas, 1949, p. 12.
3. Juan Bautista Alberdi, *La República Argentina consolidada en 1880 con la ciudad de Buenos Aires como capital*, Buenos Aires, Imprenta de Pablo Coni, 1881, pp. 77-78.

4. Manuel Augusto Montes de Oca, *Lecciones de Derecho constitucional*, tomo 1, Buenos Aires, La Buenos Aires Editor, 1902, p. 157.
5. Joel Bonnemaison, *La géographie culturelle*, París, Editions du CTHS, 2000, p. 55.
6. Buenos Aires, Elogio de la sombra, en *Obras completas,* tomo 2, Buenos Aires, Emecé, 1975, p. 387.
7. Francisco Solano, Teoría de la plaza mayor indiana, en *Sexto Congreso Internacional de Historia de América*, tomo 1, Buenos Aires, 1982, Buenos Aires, 1982, p. 44.
8. Fundación de pueblos en el siglo dieciséis, en *Boletín del Archivo General de la Nación*, tomo 6, México, 1935, p. 349. También se establece que la plaza mayor debe estar próxima al mar si es el caso de una ciudad costera, para facilitar el desembarco de mercaderías y su comercialización.
9. Las plazas. Reportaje público, en *La Patria Argentina,* 12 de diciembre de 1882, p. 1.
10. George Simmell, Las grandes ciudades y la vida del espíritu, en *Cuadernos Políticos*, n.º 45, México, 1986, editorial Era, p. 247. Asimismo, Julián Martel, en su primer capítulo de *La Bolsa*, señala la Plaza de Mayo como el punto central de la compleja y agitada vida social de gran ciudad.
11. Miguel Mix Rojas, *La Plaza Mayor*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica, 2006, p. 113.
12. "Mayo" como mes hace referencia a dos significados ancestrales. Por un lado, según la etimología latina, "mayo" viene de "mayor", con lo cual se sigue reconociendo en la jerarquía espacial urbana como la plaza mayor. Por otro lado, es el mes en que tuvo lugar el inicio del proceso revolucionario surgido en 1810.
13. Enrique Raichenberg y Catherine Hau Lambert, Para una sociología histórica de los espacios periféricos de la nación en América Latina, en *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, n.º 7, Bogotá, julio/diciembre, 2008, p. 7.
14. "Proclama del General Julio Argentino Roca", en *La Prensa*, 6 de diciembre de 1880, p. 1.
15. El relato histórico que hizo el primer censo municipal, realizado en 1887, muestra a Buenos Aires como un centro de irradiación política centrífugo: "… en su seno nace la idea grandiosa de la independencia y se extiende y propaga como una chispa por todo el país, arma el brazo libertador de San Martín, el genio de la guerra, y Rivadavia, el genio de la administración, despide desde este foco sus rayos vivificadores en grandes reformas y atrevidas concepciones…". Censo General de Población, Edificación, Comercio e Industria de la ciudad de Buenos Aires, Capital Federal de la República Argentina, levantado en los días 15 y 30 de septiembre de 1887 bajo la administración del Dr. Antonio Crespo, compilado por una comisión compuesta por los Señores Francisco Latzina (Presidente) Manuel C. Chueco y Alberto Martínez (vocales), Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1889, tomo 1, p. 81.
16. La recepción de los restos del general San Martín en Buenos Aires tuvo un carácter de reparación histórica; se realizó en medio de fuertes tensiones locales y regionales como la cuestión de límites con la República de Chile y de la guerra del Pacífico. La figura de San Martín era un símbolo de conciliación nacional e internacional a través de la cual se debía refundar y cohesionar la república y establecer la paz. Véase Mario Nascimbene, *San Martín en el olimpo nacional, Nacimiento y apogeo de los mitos argentinos*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2002.
17. El diseño del mausoleo, confeccionado por el arquitecto Enrique Aberg, consta de tres alegorías femeninas que personifican a las repúblicas de Argentina, Chile y Perú. Ver Jorge Bedoya, *El Mausoleo del General San Martín.* El intendente de la ciudad de Santiago de Chile, Guillermo Vicuña Mackenna, al recibir la medalla conmemorativa de la ley de capitalización que le envió Alvear, reconoció a Buenos Aires como "ciudad tanto mas querida […] cuanto que ella encierra las cenizas del valiente soldado…" (A. H. M. C. B. A.), Memoria del Presidente de la Comisión Municipal, correspondiente al ejercicio del año 1882, p. 643.
18. El día de difuntos, en La *Patria Argentina*, 3 de noviembre de 1882.
19. Etimológicamente, la palabra "cementerio" procede del griego *koimentérion*, que

significa ‘lugar de dormición’, ‘dormitorio’. Lo tomaron los cristianos del primer siglo para expresar el estado transitorio de los fieles que duermen el sueño de la paz, en espera de la resurrección. Dejó de ser campo santo en 1863 debido a un conflicto entre el Obispado de Buenos Aires y el gobierno de Bartolomé Mitre, por una inhumación que el obispo desautorizó. Véase al respecto Luis Núñez, *Los cementerios de Buenos Aires*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, Ministerio de Cultura y Educación, 1970, pp. 28-29 y 43.

20. Renato Ortiz, *Modernidad y espacio,* Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000, p. 45.
21. Honorato de Balzac, *La búsqueda de lo absoluto*, Nórdica Libros, 2007, p. 27.
22. John Ruskin, *Las siete lámparas de la arquitectura*, Buenos Aires, Safian, 1955, p. 9.
23. Luis Varela, *Homenaje al Doctor Roque Pérez*, Buenos Aires, 1871, p. 5.
24. Exposición Obrera italiana, en *La Patria Argentina*, 26 de marzo de 1881, p. 1.
25. José Javier Martini y José María Peña, *La ornamentación en la arquitectura de Buenos Aires,* Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas, 1967, p. 12.
26. Carta de Don Torcuato de Alvear a su Ministro de Gobierno Antonio Del Viso 27/10/80, citado por Adrián Becar Varela*, Torcuato de Alvear Primer Intendente Municipal de Buenos Aires, su acción edilicia*, Bs. As. Imprenta Municipal 1926, p. 383.
27. A.H.M.C.B.A., Leg. 27, Gobierno, Exp. n.º 5.134/1880. Informe de Juan Buschiazzo al Intendente Alvear. Juan Buschiazzo (1845-1917), arquitecto de origen italiano, fue designado por el intendente Torcuato de Alvear, director del Departamento de Obras Públicas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, como su asesor técnico en obras públicas.
28. A. H. M. C. B. A. Actas de sesiones de la Comisión Municipal (1882 -1883), Carta del Intendente Torcuato de Alvear, 6 de noviembre de 1882, p. 114.
29. La mitología griega hacía referencia al portal de Hades, indicando el ingreso al mundo de los muertos.
30. Archivo Histórico Municipal Ciudad de Buenos Aires, Informe del director de obras públicas Juan Buschiazzo al intendente Torcuato de Alvear, Legajo n.º 27, Gobierno, 1880.
31. *Ib i dem.*
32. La Recoleta, *El Nacional,* 30 de abril de 1856, p. 1.
33. Ya desde 1870, y con Sarmiento en la presidencia de la República, su esposa Benita se dirigió a la Municipalidad expresando el deseo de construir una bóveda para su hijo: “Hoy sus restos reposan en un sepulcro particular del cementerio del Norte. El único lenitivo a mis dolores es visitar continuamente su morada última […]. Pero mis aspiraciones en este sentido no se han colmado. Hace tiempo suspiraba por consagrar a su memoria un modesto mausoleo donde descanse para siempre” (A. H. M. C.B.A.), Leg. n.º 16, gobierno, 1870.
34. Domingo Faustino Sarmiento, *Vida de Dominguito*, *In memoriam*, Buenos Aires, M. Gleizer Editor, 1927, 124.
35. En el día de los muertos, en El *Debate*, 4 de noviembre de 1885, p. 1.
36. *La Prensa*, 25 de mayo de 1883, p. 1.

Ignacio Martín-Baró[1]

La responsabilidad como motor del pensar y hacer de liberación

Marina P. Verdini Aguilar[2]

Quisiéramos comenzar estas líneas compartiendo con nuestras/os lectoras/es la advertencia con la que el investigador Carlos G. Aguilar inicia el prólogo de *La crítica de las ideologías frente a la crítica de la religión. Volver a Marx trascendiéndolo*, una de las obras más recientes del maestro Franz Hinkelammert: "Quizá nunca, como en los últimos años, la necesidad de un pensamiento crítico se ha revelado como un factor tan claramente determinante de la sobrevivencia de la especie y el planeta" (Aguilar, 2021, p. 7). A partir de lo dicho, Aguilar establece los "hilos conductores" de la propuesta de Hinkelammert, que se entrelazan en torno a un objetivo nodal: desplegar una crítica al capitalismo neoliberal en cuanto sistema "absolutamente salvaje que excluye las limitaciones necesarias para que la vida humana y de la naturaleza entera sea posible" (Hinkelammert, 2021, p. 113); crítica que recupera un imperativo: "El ser humano no es para el capital y su maximización de las ganancias, sino que el capital es para el ser humano" (Hinkelammert, 2021, p. 112); crítica al sistema hegemónico en el que el mercado –"un Dios con derecho a matar" (Hinkelammert, 2021, p. 92)– niega los derechos humanos.

La propuesta del intelectual alemán-costarricense "nos abre la puerta" y nos "invita a pasar" al territorio siempre fértil de la *praxis* liberacionista nuestroamericana, en esta oportunidad, al pensamiento y la acción del psicólogo social Ignacio Martín-Baró. Desde El Salvador, el mencionado psicólogo apostó por una psicología comprometida socialmente con los sectores históricamente oprimidos de Latinoamérica; una psicología que reconociera en "la violación de los derechos humanos […] las heridas profundas siempre sangrantes en la dignidad humana" (Muñoz, 2021, p. 149).

Por lo tanto, en primer lugar, nos proponemos contribuir a la difusión de la *praxis* liberacionista de Martín-Baró. En nuestra actual coyuntura, ante el avance de discursos neoconservadores, la propuesta del jesuita se destaca por su valor y vigencia, en cuanto antecedente ineludible en la construcción de políticas públicas y políticas en salud que reivindiquen "la democratización del derecho a la salud como resistencia al avance del mercado sobre la salud pública" (Ballerini, Figueras y Del Carlo, 2020, p. 32). Para ello, primeramente, nos acercaremos a algunas propuestas teórico-conceptuales de Enrique Dussel y Juan Carlos Scannone, particularmente a la categoría de *responsabilidad* y, en términos generales, a la lectura que los mencionados filósofos argentinos hicieron de la obra de Emmanuel Lévinas. En este sentido, aclaramos, no es nuestra intención realizar una reseña, ni mucho menos un análisis, de la recepción de Lévinas por parte de Dussel y Scannone. Únicamente nos limitaremos a tomar aportes que nos permiten ahondar en un pensar-hacer *arraigados* en las dolorosas realidades de nuestra América.

En segunda instancia, comentaremos, de manera sucinta, algunos aspectos relativos a la biografía de Martín-Baró y a su formación en el campo de la psicología y, posteriormente, nos acercaremos a su legado escrito tomando como fuente principal un texto temprano, el artículo de opinión *Llanto centroamericano* (1969).

Tomar a cargo la irrupción

En el artículo "La trascendencia como intrínsecamente constitutiva de ética y política", el Padre Juan Carlos Scannone indicó que la expresión "irrupción del pobre", empleada por el teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, permite señalar un acontecimiento nuevo, aunque no por ello desconocido, para América Latina. Es decir, la voz utilizada por Gutiérrez pone de manifiesto que el pobre

> in-rumpit, "entra rompiendo" con actitudes, costumbres, presupuestos socioculturales y estructuras anteriores, introduciéndose así en la "conciencia" personal y colectiva, en la "sociedad", las "instituciones", las "ciencias", el "arte", la vida y misión de las "Iglesias y comunidades religiosas" latinoamericanas (Scannone, 2012, p. 117).

Este *entrar rompiendo*, ampliará el autor, comprendió en primer

lugar la toma de conciencia respecto a la masiva pobreza, exclusión e inequidad que signaban las realidades continentales, así como respecto a sus causas históricas; conjuntamente consistió en "el novedoso 'protagonismo' social de los pobres y excluidos […] en la sociedad civil y política, y en la vida de las confesiones religiosas" (Scannone, 2012, p. 117). La *irrupcióndel pobre* significó una provocación y un llamado, atento y a la espera de su correspondiente respuesta; un llamado ético-político. Significó reconocer que responder se torna posible en la medida en que nos asumimos como *responsables*. Etimológicamente, la palabra "responsabilidad" proviene del latín *spondere*, es decir, "tomar a cargo". Ser *responsables* supone, desde esta perspectiva, abrirse a la corporalidad sufriente de las víctimas, a su infelicidad, a su dolor (Dussel, 1998). Al asumirnos *responsables*, comprometidos, damos el paso propiamente ético ya que hemos optado por *tomar-a-cargo* las víctimas del sistema y por cuestionar las causas de la victimación. Nos situamos, entonces, en el origen de la crítica a las condiciones vigentes ya que "el crítico parte de lo incomprensible para la universalidad del sistema ético imperante" (Dussel, 1998, p. 315).

Se trata así de una *responsabilidad obligante* (Dussel, 1998) que orienta nuestra *praxis* de respuesta al *llamado*, al problema "planteado por el dolor injusto que sufre la víctima" (Dussel, 1998, p. 365). Una *responsabilidad* que nos ubica frente al sistema hegemónico nos exige afirmar la vida digna negada e impulsa la lucha "por el bien común y la liberación de estructuras injustas, preferencialmente, de las 'víctimas' históricas" (Scannone, 2012, p. 118). Se evidencian entonces, en esta manera de interpretar la categoría de *responsabilidad*, los aportes de E. Lévinas en clave nuestroamericana. Como bien sabemos, la obra levinasiana resultó uno de los "nutrientes" que alimentaron el proceso de construcción de la filosofía de la liberación y la consecuente ruptura epistemológica que esta provocó:

> ¿Por qué Lévinas? Porque la experiencia originaria de la filosofía de la liberación consiste en descubrir el "hecho" masivo de la dominación, del constituirse de una subjetividad como "señor" de otra subjetividad, en el plano mundial […]; en el plano nacional (élites-masas, burguesía nacional-clase obrera y pueblo); en el plano erótico (varón-mujer); en el plano pedagógico (cultura imperial, elitaria, versus cultura periférica, popular, etc.); en el plano religioso (el fetichismo en todos los niveles); *etc.* Esta "experiencia" originaria –

> vivida por todo latinoamericano aun en las aulas universitarias europeas de la filosofía–, quedaba mejor indicada en la categoría de "Autrui" (otra persona como Otro) (Dussel, 1993, p. 141).

La obra de Lévinas contribuyó en la construcción de este nuevo andamiaje teórico-metodológico que se propuso entender, explicar y transformar los contextos históricos que enmarcaban su surgimiento. Sin embargo, tal contribución estuvo supeditada a una tarea de reinterpretación que les permitió a nuestros filósofos pasar de la abstracción del Otro, de esa experiencia del cara-a-cara sin mediaciones –como lo propuso el pensador lituano-francés–, a su concreción en determinadas circunstancias culturales, sociales, políticas, económicas; circunstancias que exigían a la filosofía nuestroamericana "solidarizarse con el camino que ya [recorría] un pueblo oprimido en búsqueda de una auténtica liberación latinoamericana" (Dussel y Guillot, 1975, p. 9). El origen radical de ese "andar", de ese recorrido de liberación es, como adelantamos, el grito, el clamor que "indica simplemente que alguien sufre y que desde su dolor lanza un alarido, un *llanto*, una súplica [cursivas añadidas]. Es la 'interpelación' originaria" (Dussel, 1993, p. 142). Antes de toda reflexión, como su condición de posibilidad, se encuentra esta apertura al Otro, ser interpelados, impactados por su súplica: ser "tocados" por su *llanto:* esta fue la experiencia de quien hoy nos convoca, Ignacio Martín-Baró. A su *praxis* nos acercaremos a partir de un brevísimo y temprano artículo de opinión titulado *Llanto centroamericano* (1969).

Ante el llamado, la respuesta

Para quienes tal vez no lo conozcan, Ignacio Martín-Baró nació en Valladolid, en 1942. En su país natal, ingresó a la Orden Jesuita y, como miembro de esta, partió hacia nuestra América. Luego de viajar por diversos países, hacia comienzos de los 70, se instaló definitivamente en El Salvador, en donde murió asesinado por el ejército en 1989 junto a sus compañeros/as de la Universidad Centroamericana Simeón Cañas (UCA): los padres Amando López, Ignacio Ellacuría, Joaquín López, Juan Ramon Moreno, Segundo Montes y Elba y Celina Ramos[3].

Durante los años transcurridos en Centroamérica, vivenció y analizó una serie de problemáticas compartidas con otras regiones del continente: la pobreza, la desigualdad, el machismo, la polarización social, la violencia política y un conflicto armado que llegó a su fin recién a mediados de la década de los 90. En este contexto asumió la *opción preferencial por los pobres* planteada por la teología de la liberación y, desde ese lugar de enunciación, ejerció su labor profesional en el campo de la *psicología social*, enriqueciéndolo con numerosas investigaciones que hoy constituyen un importante acervo escrito. Realizar un abordaje de su trayectoria intelectual excede los límites de nuestra propuesta; sin embargo, debemos decir que conjugó los aportes de autores/as sumamente diversos/as, como, por ejemplo, Viktor Frankl, Karl Marx, Herbert Marcuse, Louis Althusser, Ivan Illich, Igor Caruso, Carlos Castilla del Pino, Jean Piaget, Marie Langer, entre otros/as. Lógicamente, desde sus primeros escritos hasta los redactados a finales de la década de 1980, el pensamiento de nuestro autor fue ampliando el marco de referencias.

Insistimos: el abordaje de ese proceso excede por mucho los objetivos de las presentes líneas y exige un estudio sistemático. No obstante, los nombres mencionados nos facilitan un panorama de la amplia formación del teólogo, filósofo y psicólogo español; formación que se caracterizó, desde fechas tempranas, por su *arraigo* en las trágicas y conflictivas realidades continentales. En este punto consideramos oportuno aclarar que recurrimos a la noción de "arraigado" inspirados en los aportes de pensadores como Rodolfo Kusch, Mario Casalla y Carlos Cullen. Como explican Federico Gerónimo y José Tasat, "la palabra *arraigo* es uno de los signos del pensar kuscheano. Como todo lo que implica raíz, se relaciona con el suelo. Kusch postula que sin suelo no hay arraigo, y sin arraigo, no hay sentido" (Gerónimo y Tasat, 2020, p. 55). Es decir, según las palabras del propio Kusch en su clásica obra *Geocultura del hombre americano*:

> No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo, aunque se trate del altiplano o de la selva. De ahí el arraigo, y peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque si no no tiene sentido la vida (Kusch, 2000, p. 110).

Del altiplano a la selva, desde nuestro sur hasta nuestra América central, la vida cobra sentido cuando reconocemos esta condición universal de estar caídos en el suelo, condición a partir de la que Mario Casalla propondrá el concepto de "universalidad situada" entendiendo que

> situacionalidad no se refiere solo en el sentido de mero contexto o a las condiciones de la época en que se desarrolla el pensar […] sino que se refiere al proyecto: la situación es proyecto en un doble sentido: alude por un lado a lo que está; y por otro, a lo que es necesario hacer nacer, a lo que desde el futuro viene a rescatar nuevos valores y a proyectarlos (Fresia, 2020, p. 66).

Así, en coherencia con el lugar de enunciación asumido, hallamos en sus investigaciones las voces de exponentes del pensamiento crítico latinoamericano como Paulo Freire, Frantz Fanon, Orlando Fals Borda, Enrique Dussel, Hugo Assman. En ellos encontró referentes teóricos que sustentaron su *opción preferencial* de cara a los humildes como lugar hermenéutico y epistemológico. Así lo expresó, sucinta y rotundamente, en el texto que hemos escogido.

Llanto centroamericano fue publicado en 1969, año en que Martín-Baró finalizaba su formación en teología y se radicaba definitivamente en El Salvador; salió a luz en el Diario Regional el 23 de julio, a nueve días de iniciada la guerra de las Cien Horas o guerra del Fútbol[4] entre El Salvador y Honduras. Presididos por el coronel Fidel Sánchez Hernández y por el coronel Oswaldo López Arellano respectivamente, los Estados se enfrentaron en un conflicto que dejó miles de muertos, miles de desplazados y que lógicamente dañó la, ya débil, estructura productiva de ambos países.

Nuestro autor escribió motivado por el mal de la guerra (Martín-Baró,1969) e inició su texto con un epígrafe: la estrofa final del poema "De dos en dos", del poeta, ensayista y exponente de la vanguardia nicaragüense Pablo Antonio Cuadra[5]:

> De dos en dos,
> de diez en diez,
> de cien en cien,
> de mil en mil,
> ¡por los caminos van los campesinos
> a la guerra civil!

La creación de Cuadra le permitió a nuestro autor enunciar el sujeto colectivo a cuyo llanto *re-spondió:* los campesinos centroamericanos "sobre cuyas espaldas pesan varios siglos de esclavitud y explotación" (Martín-Baró, 1969). La elección literaria de nuestro autor, claramente, no fue inocente: la poesía de Cuadra expresaba

> una permanente preocupación por la vida del pobre que vive el campo o la ciudad, humillado por los poderes del estado […] Ha sido la lucha de un poeta por redimir *las miserias que vive su pueblo marginado, explotado y humillado* (Llopesa, 1999, p. 873).

En enero de 1969, el Estado hondureño tomó dos medidas que detonaron el enfrentamiento. En primer lugar, decidió no renovar el Tratado de Migración signado el 21 de diciembre de 1965 hasta que no se solucionaran los problemas limítrofes entre los dos países. Por medio de aquel documento, se establecía que "los nacionales de uno de los países contratantes" que se hallasen "establecidos en el territorio del otro no serían objeto de expulsión por el hecho de carecer de documentos que acrediten su residencia legal definitiva" (Bruno Bologna, 1978, p. 38). En segundo lugar, procedió a la aplicación de la Ley de Reforma Agraria, por medio de la cual se establecía que únicamente los hondureños de nacimiento podían acceder a la tierra, procurando así no afectar los intereses de la oligarquía nacional. En consecuencia, miles de familias salvadoreñas fueron desalojadas, expulsadas de sus residencias y también privadas de sus pertenencias, perseguidas y maltratadas. Según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos (OEA)[6], el accionar de ambos gobiernos constituía una afrenta a los derechos humanos, motivo por el cual los instaba a los dos a adoptar "todas las medidas necesarias, a fin de asegurar remedios efectivos para reparar tales violaciones, así como adecuada protección contra violaciones futuras de los derechos humanos"[7].

El masivo regreso de salvadoreños en situación de desocupación fue considerado por la oligarquía de El Salvador como una amenaza que afectaba sus intereses. La presión de este sector, vinculado con el Ejército y la Guardia Nacional, orientó las medidas que finalmente, por su parte, tomó el gobierno de El Salvador: rompió relaciones

diplomáticas con Honduras, cerró las fronteras para impedir el ingreso de los compatriotas –como tituló *El Cronista*– y emprendió la acción armada contra el país vecino como otra estrategia para frenar el retorno del campesinado expulsado (Bologna, 1977; Gerstein, 1970).

Así, lejos de explicaciones simplistas relativas a asuntos deportivos, las causas de la guerra y sus consecuencias se vincularon con cuestiones serias como, por ejemplo, la propiedad de la tierra, problemas limítrofes, la integración económica regional, las campañas antisalvadoreñas llevadas adelante por el gobierno y los medios de comunicación hondureños, la complicidad de los sectores terratenientes con el gobierno militar de El Salvador, entre otras. Finalmente, el 29 de julio de 1969, como consecuencia de posibles sanciones económicas, El Salvador anunció el retiro de sus tropas del territorio hondureño.

A todo este escenario, con palabras sencillas, se refirió nuestro autor:

> Reviso los lugares por los que hoy atraviesan los tanques y disparan los morteros: una bellísima zona […] con brisas de lejanos cafetales y caminos multicolores. Los políticos exacerban sentimientos. Los militares colocan sus peones. Y el pobre campesino [cursivas añadidas] bajo su uniforme de guerra, se ve obligado a aplastar el ranchito que edificó ayer, el maíz con que amasaba su tortilla, y hasta a matar a su "compadre" que de la noche a la mañana se ha convertido en el "enemigo" (Martín-Baró, 1969).

En la cita precedente, Martín-Baró reconoce los intereses imbricados en este hecho que afectaba los históricos esfuerzos por lograr la unidad de la región. El conflicto enemistaba a países que, por sus costumbres, sus tradiciones, sus vínculos históricos, eran "países hermanos"; además expone que las víctimas eran, al fin de cuentas, los *pobres campesinos,* "hombres a los que los une una misma tierra" (Martín-Baró, 1969), pero que, de la noche a la mañana, se convierten en enemigos.

Además, nuestro autor no se limitó al plano nacional y aprovechó la coyuntura para plantear preocupaciones relativas al contexto regional. Para aludir a él, recurrió a una exhortación: "¡Pobre Centroamérica!" (Martín-Baró, 1969). A partir de este lamento, compartió una advertencia y una crítica:

> ¡Pobre Centroamérica! Hoy, enzarzada en guerra civil, ocupas los primeros titulares de todos los periódicos. Mañana, cuando […] prosiga la otra guerra, mucho más cruel e implacable, la del hombre explotado por el hombre, la de las presiones económicas y las dictaduras oligárquicas, la guerra de cada día el mundo te volverá de nuevo la espalda (Martín-Baró, 1969).

Subsanado el conflicto puntual, la región continuaría afectada por *otra guerra,* es decir, por problemáticas estructurales que se explicaban en la medida en que se enmarcaban en un sistema. El psicólogo entonces reconoció cuál era la causa de la guerra diaria que libraban y sufrían los centroamericanos y seguidamente planteó una crítica el sistema hegemónico. Basado en la continua "explotación del hombre por hombre", el modelo imperante producía víctimas que negaba como tales, víctimas a las que les daba la espalda: "¿A quién le interesan los miles de niños que mueren de hambre? […]. ¿A quién se le ocurre pensar que quien ha cortado el café que nos envías no tiene ni luz ni agua corriente en su choza?" (Martín-Baró, 1969).

Por último, apeló al tono irónico para aludir, de modo indirecto –por medio de esta figura personificada de Centroamérica–, a los contradestinatarios del discurso, a quienes responsabilizó por la banalización del conflicto. Así, refiriéndose a la región, sostuvo:

> Tienes mala prensa. Hablar de la sociedad de consumo, de la explotación capitalista, de todas esas "cosas", es un tema ya manido en nuestras latitudes. Ahora nos interesas, porque constituyes una anécdota amena ("la guerra del futbol"). Lo otro, lo que hay entre bastidores, guárdatelo para ti misma (Martín-Baró, 1969).

En la expresión con la que inicia el párrafo –"Tienes mala prensa"–, interpretamos un juego de palabras; la ambigüedad de la locución nos habilita a pensar su posible doble intencionalidad: Centroamérica tiene *mala prensa* porque, en torno a esta, se ha construido una mala reputación; Centroamérica tiene mala prensa porque el abordaje hecho por los medios de comunicación se centraba en aspectos anecdóticos y ocultaba las verdaderas causas de las dificultades regionales; encubría, en fin, las razones profundas del *llanto centroamericano.*

Frente a esta *mala prensa*, frente a las explicaciones simplistas

serviles a los intereses hegemónicos, el jesuita salvadoreño optó por manifestar las dimensiones histórico-socio-políticas que problematizó de manera sencilla. En una carilla sentó su posición ética-crítica respecto a los acontecimientos que lo interpelaron y, en lugar de dar la espalda, optó por el *cara-a-cara*. Así, encontramos en esta fuente, expresados sucintamente, aspectos que serían constitutivos de sus investigaciones y de su psicología de la liberación, propuesta que consideramos signada por aquellas cualidades que Dussel observó en la obra de Lévinas: la existencia de una *pulsión de alteridad* o un *amor de justicia* que resulta motor del obrar; que impulsa el "*salir de la irresponsabilidad* egoísta intra-mundana de la insignificancia o descuido del Otro –por haber habitualmente rechazado su interpelación– [cursivas añadidas]" (Dussel, 1998, p. 403).

A modo de palabras finales

Este espacio ha sido una oportunidad para reflexionar, una vez más, en torno a los múltiples rostros del liberacionismo nuestroamericano. Recurriendo a contribuciones de exponentes de la filosofía y teología de la liberación, nos propusimos "dar el salto" hacia el legado de Ignacio Martín-Baró. La lectura de la fuente escogida nos permite identificar una de las cualidades que se mantendrá a lo largo de toda su obra: la "crítica ética del sistema vigente desde la negatividad de las víctimas" (Dussel, 1998, p. 309), crítica que supone como condición *salir de la irresponsabilidad* y *tomar a cargo*.

En las antípodas de este *spondere*, se encuentran los proyectos ético-políticos que propugnan la totalización del mercado –que "como mercado total no tiene otro límite sino su propia arbitrariedad" (Hinkelammert, 2001, p. 45)–. En nuestra coyuntura, avanzan los discursos y las políticas sustentados en la "relación mercantil totalizadora [que] no puede discernir entre la vida y la muerte, sino que resulta ser una gran máquina aplanadora que elimina toda vida que se ponga en el camino por el cual avanza" (Hinkelammert, 2001, p. 167). Como adelantamos, el ámbito de la salud no es ajeno a ello. En consecuencia, se torna más que necesaria la "irrupción de prácticas emancipadoras y deseantes desafiantes a las lógicas dominantes del orden capitalista patriarcal dominante" (Zaldúa, 2013).

Ignacio Martín-Baró apostó por la insurgencia, única alternativa

posible para quien, a lo largo de su vida, planteó como proyecto "la salud mental para un pueblo" (Martín-Baró, 1984), apuesta supeditada a

> conocer más de cerca nuestra realidad, la realidad dolorida de nuestro pueblo […] [asumir que] la fuente "curativa" de cualquier método psicoterapéutico se cifra en su dosis de ruptura con la cultura imperante […] [y] construir un hombre nuevo en una sociedad nueva (Martín-Baró, 1984).

Bibliografía

Aguilar, C. (2021). Prólogo, en F. Hinkellamert (ed.), *La crítica de las ideologías frente a la crítica de la religión. Volver a Marx trascendiéndolo* (pp. 7-10). Clacso.

Ballerini, A., Figueras, L. y Del Carlo, C. (2020). ¿Es la salud un derecho? Políticas públicas en tiempos de neoliberalismo. *Revista de Psicología, 19*(1), 32-47. Disponible en t.ly/hhOFm.

Bologna, B. A. (1978). Consecuencias del conflicto Honduras-El Salvador. *Foro Internacional*, *11*(4), 75-92. Disponible en t.ly/j99yh.

Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Trotta.

Dussel, E. (1993). *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación: con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*. Universidad de Guadalajara.

Dussel, E. y Guillot, D. (1975). *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*. Editorial Bonum.

Fresia, A. (2020). *Estar con lo sagrado. Kusch-Scannone en diálogo sobre pueblo, cultura y religión.* Ediciones Ciccus.

Gerónimo, F. y Tasat, J. (2020). Acerca de Rodolfo Kusch, en E. Asprella, S. Liaudat y F. Parra (coords.), *Filosofar desde Nuestra América. Liberación, alteridad y situacionalidad* (pp.48-61). Edulp.

Gerstein, A. J. (1971). El conflicto entre Honduras y El Salvador: Análisis de sus causas. *Foro Internacional*, *4*(44), 552-568.

Hinkelammert, F. (2001). *El nihilismo al desnudo. Los tiempos de la globalización.* LOM.

Kusch, R. (2000). *Obras completas*. Tomo 1. Fundación Rossio.

Llopesa, R. (1999). La poesía de Pablo Antonio Cuadra. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 28, 869-889.

Martín-Baró, I. (1984). Guerra y salud mental. Conferencia pronunciada en las I Jornadas de Profesionales de la Salud Mental, el 22 de junio de 1984, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. El Salvador, mimeo.

Martín-Baró, I. (23 de julio de 1969). *Llanto centroamericano.* Diario El Regional.

Muñoz, M. (2021). Psicología de la liberación: modelos, actualidad y discusiones, en H. Morales y M. Muñoz (eds.), *Ignacio Martín-Baró: la psicología, la liberación y el pensamiento latinoamericano hoy* (pp. 147-162). Nueva Editorial Universitaria.

Organización de los Estados Latinoamericanos (1970). Informe sobre la situación de los derechos humanos en El Salvador y Honduras. Sección 1. Disponible en t.ly/A_EH.

Organización de los Estados Latinoamericanos (1970). Informe sobre la situación de los derechos humanos en El Salvador y Honduras. Sección 2. Disponible en t.ly/4sEU.

Scannone, J. C. (2012). La trascendencia como intrínsecamente constitutiva de ética y política. *Revista de Filosofía*, *3*(3), 113-127.

1. Una versión inicial de esta propuesta fue expuesta en el VII Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, “El lugar de la crítica en la cultura contemporánea”, llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, provincia de Mendoza, Argentina, del 16 al 18 de noviembre de 2022.
2. Universidad Salesiana, UNISAL, CEINA (Dto. De Humanidades, UNS) *RICDP (UDELAR)*AFyL-Argentina. Correo electrónico: mverdini@unisal.edu.ar.
3. Desde 1985 Elba trabajaba como cocinera en la residencia de los jesuitas en la UCA. En 1989, el padre Montes le había ofrecido a su esposo, Obdulio, trabajo como jardinero y vigilante de la nueva residencia universitaria, así como una casa nueva construida cerca de la residencia. Elba murió asesinada junto con su hija Celina. Sus cuerpos y los de Ignacio Martín-Baró, Ignacio Ellacuría, Segundo Montes, Amando López, Juan Ramón Moreno y Joaquín López y López fueron encontrados en el patio, la mañana del 16 de noviembre, por Obdulio, quien había logrado escapar.
4. El periodista polaco Ryszard Kapuscinski fue responsable de denominar de tal manera al conflicto que se desarrolló mientras ambos países se disputaban la clasificación al mundial de fútbol que tendría lugar al año siguiente.
5. Poeta, ensayista, crítico, dramaturgo, Cuadra nació en 1912 en Managua, Nicaragua, donde falleció el 2 de enero de 2002. Según el especialista Ricardo Llopesa: “Después de Rubén Darío (1867-1916) la personalidad poética de Pablo Antonio Cuadra surge en el panorama de la literatura nicaragüense del siglo XX, como la imagen del poeta que cambia el rumbo y funda –como Rubén Darío– una poesía nueva de carácter netamente nacional. Si Rubén Dan o es el poeta de lo cosmopolita, Cuadra lo es de su tierra, de lo nacional […] Cuadra funda la poesía de tema nacional, incorporando el lenguaje coloquial y la oralidad, diferente del lenguaje de refinamientos y esencias del modernismo y la literatura de lengua española” (Llopesa, 1991, p. 867).
6. Lo dispuesto por la comisión fue resultado de la labor llevada adelante por una

subcomisión que trabajó en ambos países y se conformó con la participación de Justino Jiménez de Aréchaga y Manuel Bianchi, quienes contaron con el asesoramiento de Luis Reque, secretario ejecutivo de la comisión, y Guillermo Cabrera: “Entre el 4 y el 10 de julio de 1969 la Subcomisión visitó ambos países en donde sostuvo entrevistas con las autoridades respectivas, recibió testimonios de particulares y denuncias de los propios Gobiernos sobre la situación de los derechos humanos”. La cita precedente corresponde a la sección 1 –“Antecedentes”– del documento “Informe sobre la situación de los derechos humanos en El Salvador y Honduras”. ↲

7. Palabras de la sección II “Acuerdos adoptados por la comisión” del documento arriba mencionado. ↲

¡La nuestra, venga la nuestra primero!

Emancipación y diferencia sexual en las izquierdas de Buenos Aires a fines del siglo XIX

Alejandro Zoppi[1]

Introducción

En 1895 el periódico anarquista *La Questione Sociale* publicó un folleto de Anna Mozzoni titulado “A las hijas del pueblo”. Se trataba de una iniciativa que buscaba promover el anarquismo entre las mujeres y, por lo tanto, se decidió imprimir una serie completa de artículos escritos por mujeres y para mujeres. No obstante, en la publicación final, aparecía una voz más, la de la redacción.

Efectivamente, el grupo editor, liderado por Fortunato Seratoni, agregó al inicio de los diversos folletos textos a modo de prólogo o introducción. Para el caso de “A las hijas del pueblo”, este texto inicial incluía una manifestación de intenciones en la que se posicionaban como “nosotros, los anarquistas” y que expresaba el deseo de reivindicar, “para vosotras, la razonable igualdad delante del sexo masculino” (Mozzoni, 2015, p. 71). Es decir, construía un nosotros que se identificaba con lo masculino, un vosotras, identificado con las mujeres a las que estaba dirigida la publicación y una relación de asimetría entre ambos grupos. Esta distinción resultaba común en los textos de las izquierdas en la última década del siglo XIX, ya que la llamada “cuestión de la mujer” constituyó parte de la agenda recurrente de problemas que abordaron.

Tan es así que, además de *La Questione Sociale*, se puede apreciar en las publicaciones de *La Voz de la Mujer*, periódico anarquista publicado por mujeres en 1896, pero también en textos provenientes de los sectores más extremos del socialismo, como los que escribió José Ingenieros desde el Centro Universitario Socialista, a partir de 1895, o sus artículos en el periódico *La Montaña* en 1897.

Justamente, en trabajos anteriores hemos referido al lugar en el que se posicionaron las mujeres anarquistas para comprender las asimetrías entre varones y mujeres, cómo reconocieron que estas no eran solo una problemática de los ámbitos burgueses, sino que además acontecía al interior del propio anarquismo y, a partir de allí, pronunciarse como sujetos políticos autónomos que construyeron desde una perspectiva propia su opinión acerca de sí mismas y de sus interlocutores (Zoppi, 2021, p. 22).

No obstante, ha quedado pendiente indagar acerca de la forma en que estos varones de las izquierdas, muchos de ellos promotores de la emancipación de la mujer, se construyeron a sí mismos, de qué manera comprendieron ese *sexo masculino* y cómo pensaron la relación con sus compañeras. Realizar tal indagación es el objetivo de este trabajo.

Para estudiar este tema, será clave trabajar sobre preguntas como, por ejemplo, qué rasgos físicos o morales asignaban al sexo masculino, qué tipo de legitimación tenían esos rasgos, si fundamentaban alguna forma de ordenamiento particular, si proponían algún tipo de jerarquías y, en caso afirmativo, qué sucedió cuando esas jerarquías fueron puestas en debate.

A su vez, resulta clave analizar esta comprensión de lo masculino en un contexto más amplio. Efectivamente, a finales del siglo XIX en la Argentina, uno de los temas que tuvo gran relevancia en los debates públicos se vinculaba con la formación del ciudadano. Sobre todo, teniendo en cuenta la llegada de enormes cantidades de migrantes, muchos de los cuales tuvieron resistencia al momento de nacionalizarse.

Teniendo en cuenta ese contexto, una lectura que resulta clave para abordar el tema tiene que ver con el trabajo de Lilia Bertoni *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. En este texto, en el que trabaja sobre la construcción de la nacionalidad a finales del siglo XIX, la estudiosa explica cómo, a partir de la llegada masiva de migrantes, la dirigencia del Estado argentino modificó paulatinamente su mirada optimista acerca de la llegada de europeos, sobre todo al percibir una serie de resultados que no deseaban.

Efectivamente, muchos de los recién llegados no renunciaban a su ciudadanía de origen, se asentaban según su procedencia, continuaban hablando su idioma y educaban a sus hijos en la cultura de su país.

Bertoni no solamente describe los acontecimientos, sino que también trabaja sobre los debates que se produjeron en torno a si la Argentina debía tener un enfoque cosmopolita frente a esa realidad o si en las medidas propuestas debía primar una aproximación que hiciera énfasis en los valores nacionales.

En este contexto, la estudiosa habla acerca del auge militarista que aconteció en la Argentina, sobre todo a partir de la década de 1880, y cómo la formación en áreas tales como gimnasia y tiro se convirtió en un tema de agenda para un Estado que sostenía que la población debía estar capacitada para defender a la nación en caso de darse un conflicto armado.

Si bien el texto no constituye en sí mismo un estudio de género ni tiene por objetivo abordar su temática desde esa perspectiva, es relevante a los efectos de este trabajo porque establece un vínculo entre la formación de los cuerpos y el interés del Estado por construir al ciudadano.

Esa relación estuvo presente en el ámbito público en general a partir de diversos proyectos de instrucción, reclutamiento y conscripción para abastecer al ejército de línea o la Guardia Nacional, pero también, en lo particular, a partir de las diversas iniciativas para incluir en la propuesta educativa oficial instancias de formación en dichas áreas.

Efectivamente, tal y como planteó Juan Carlos Tedesco en su texto *Educación y sociedad en la Argentina (1880–1945)*, el Estado se hizo cargo de la preocupación por garantizar un ordenamiento político estable a través del dispositivo escolar que privilegió este aspecto, antes que el desarrollo de saberes vinculados al modelo productivo.

Por este motivo, resulta importante también observar cómo se comprendió la diferencia sexual en el ámbito educativo. En ese sentido, Pablo Scharagrodsky realizó sus estudios sobre el sistema educativo oficial y sobre cómo este, a través de la educación física, aplicó principios de las ciencias naturales para disciplinar los cuerpos según jerarquías basadas en la diferencia sexual.

En su texto “La educación física argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930)”, el estudioso presenta una caracterización acerca de diversos manuales que, a lo largo del periodo, recibieron el aval del Estado a partir de modalidades directas o indirectas de promoción y difusión. Su trabajo se encuentra centrado

en la configuración de los cuerpos para que estos fueran funcionales a las necesidades del orden establecido y en cómo la diferencia sexual fue uno de los criterios de mayor relevancia al momento de caracterizar, describir, proponer actividades y asignar funcionalidades.

Por otro lado, en su texto "Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu sexo: discurso médico, educación física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del XX", el estudioso realiza un análisis acerca del tratamiento que el discurso médico tuvo respecto de la diferencia sexual y de cómo este ofreció argumentos para legitimar un ordenamiento que fue enseñado y aprendido a través de la educación física en el sistema escolar oficial. A lo largo del texto, menciona al menos cuatro especialidades desde las que el discurso médico describió e interpretó al cuerpo. Tanto la anatomía descriptiva, que observaba y describía el cuerpo según sus rasgos visibles, como la fisiología, que definía funciones del organismo interno, la ginecología, que se centró en determinada genitalidad y asignó un sentido predominantemente reproductor, o la antropometría, que clasificaba, normalizaba y jerarquizaba a partir de medidas tomadas de forma metódica.

Todas ellas ofrecieron una interpretación del cuerpo y excluyeron otras interpretaciones posibles. Scharagrodsky concluye su texto estableciendo que estas interpretaciones posibles, en definitiva, contribuyeron a la "fabricación de los cuerpos femeninos" (Scharagrodsky, 2014, p. 92) y podríamos agregar masculinos, por lo que la exclusión tuvo una dimensión política.

Teniendo en cuenta estos aspectos sobre la sociedad argentina, este trabajo tiene como fuentes principales a los textos que el joven Ingenieros produjo entre 1894 y 1897. Este periodo en el cual el pensador realizaba sus estudios universitarios ha sido caracterizado por Falcón como un momento de ideas revolucionarias (Falcón, 1985, p. 179) en el que produjo textos como *¿Qué es el socialismo?* (1895) o sus artículos de *La Montaña* (1897), en los cuales registró su mirada sobre la sociedad de su tiempo, sus problemas y las soluciones que consideraba pertinentes.[2]

A su vez, se utilizan los folletos de propaganda anarquista entre las mujeres de *La Questione Sociale* (1895) y los textos de *La Voz de la Mujer* (1896-1897).

Aquí es relevante realizar algún comentario acerca de por qué

incluir textos escritos por mujeres en un trabajo que intenta indagar acerca de la construcción del varón. Esto tiene que ver con el posicionamiento desde el cual se realiza la observación. En ese sentido, el sociólogo Jokin Azpiazu Carballo propone que, al momento de situar la mirada, se evite un enfoque desde el cual la comprensión de lo masculino se defina únicamente desde la perspectiva del varón ya que esa autorreferencialidad no suele posicionar la observación sobre las relaciones de poder. Por el contrario, la propuesta que considera más acertada es aquella que promueve un "desplazamiento de la mirada para obtener puntos de vista más complejos, ricos y sustanciosos" (Azpiazu Carballo, 2017, p. 31).

En consecuencia, trabajar la construcción de lo masculino no solo desde los textos escritos por varones, sino también a partir de la perspectiva de la otredad, ofrece un punto de referencia que resulta interesante ya que la observación de la relación entre la mirada de las mujeres y lo que los varones dicen de sí mismos tiene la potencia de dejar en evidencia una relación jerárquica.

Es por este mismo motivo por el que, además de incluir documentos en que se hicieron presentes las perspectivas de las mujeres, este trabajo analiza la construcción del varón desde una dimensión relacional, es decir, a partir de la diferencia que se propone entre estos y otras identidades.

El recorte temporal tiene que ver con la periodización propuesta por Falcón que ubica entre 1894 y 1897 a un joven Ingenieros, estudiante de medicina, miembro del Partido Socialista y participante del Centro Socialista Universitario. A su vez, el recorte espacial está restringido a la Ciudad de Buenos Aires, sitio de publicación de las fuentes utilizadas.

Formar los cuerpos de la ciudadanía según la diferencia sexual

En las últimas décadas del siglo XIX, la Argentina se convirtió en uno de los destinos para los grandes movimientos migratorios del momento. No se trataba de un fenómeno nuevo ni imprevisto. De hecho, en las *Bases* redactadas por Juan Bautista Alberdi, los migrantes debían cumplir un rol clave ya que constituían un factor que traería "el espíritu vivificante de la civilización europea a nuestro suelo" (Alberdi, 1856, p. 52).

El Estado argentino acompañó estas ideas ya sea a partir de la Constitución sancionada en 1853,[3] como a través de normativas jurídicas como la Ley de Inmigración y Colonización, sancionada durante el gobierno de Nicolás Avellaneda,[4] o la Ley de Ciudadanía de 1869.[5]

A partir de la década de 1880, los grandes contingentes europeos tan deseados llegaron. Sin embargo, con el correr de la experiencia migratoria masiva, las autoridades nacionales empezaron a modificar sus expectativas acerca de este proceso, especialmente al percibir una serie de efectos que les resultaban indeseados. Sobre todo, porque las personas que arribaban no se nacionalizaban, se asentaban acorde a sus procedencias, no se preocupaban por comprender el idioma o educar a sus hijos según los valores de la nacionalidad argentina.[6] Este fenómeno, acompañado por el incremento de las tendencias nacionalistas de los países europeos, encendió alarmas entre los grupos dirigentes de la Argentina.

En ese contexto, las nociones de nación y ciudadanía se convirtieron en temas de debate, sobre todo entre los sectores que interpretaban que la Argentina debía tener una postura aperturista y, por ende, eran denominados “cosmopolitas”, y aquellos que pensaban que la formación de los futuros ciudadanos debía estar atravesada por la reivindicación de valores nacionales y, por lo tanto, fueron definidos como “nacionalistas” (Bertoni, 2007, p. 13).

La diferencia de posturas suscitó acalorados debates en la sociedad argentina, pero también en el recinto de la legislatura, en los cuales lo que en definitiva se discutía tenía que ver con preguntas como qué es aquello que constituye la nacionalidad, si es esta lo mismo que la ciudadanía, o cuáles eran las características y atribuciones que debía tener el ciudadano argentino.

A lo largo de esos debates, se hizo énfasis en diversos temas, como el lenguaje, los símbolos patrios o la narración histórica,[7] pero también se refirió a los cuerpos. De esta forma, al describir al ciudadano o enunciar las características de este, no solo se esperaba que hablase en la lengua nacional, que celebrase las festividades o realizase juramentos a los símbolos patrios, sino también que educase su cuerpo según las necesidades de la nación.

Y ¿cuáles consideraban que eran las necesidades de la nación? Una primera aproximación la ofrece Bertoni al referirse a la situación

de definición limítrofe con Chile. Efectivamente, las diferencias en criterios y posiciones con el país trasandino hicieron que el conflicto armado fuera una hipótesis altamente probable en las dos últimas décadas del siglo XIX. A la vez, el triunfo de Chile en la guerra del Pacífico colocaba a este país en una posición militar ventajosa a nivel regional.

Por ende, "la reorganización del ejército, la instrucción de los soldados, la práctica de la gimnasia o la formación de jóvenes saludables en la década del noventa fueron vistas en relación con la construcción de la nacionalidad" (Bertoni, 2007, p. 213). Los propios fundamentos de la Guardia Nacional estaban basados en la noción del ciudadano soldado ya que estos pertenecían a un cuerpo de reserva con el propósito de asistir militarmente al Estado en tiempos extraordinarios (Bertoni, 2007, p. 214). Eran, por lo tanto, ciudadanos de entre diecisiete y cincuenta años que, bajo ciertas circunstancias, podían asumir funciones militares.[8]

El modelo que se tomaba era el de Alemania, nación triunfadora en la guerra franco-prusiana en la década de 1870 y que tenía, entre sus grandes logros, instituciones educativas lo suficientemente desarrolladas para ofrecer instrucción de carácter militar desde la educación primaria hasta el ejército regular.

No obstante, la adhesión a estas ideas no era unánime. Entre aquellos que las apoyaban, se encontraban sectores de la política, las letras, el arte, el mundo empresarial, por supuesto, el ejército, pero también clubes y asociaciones deportivas. Grupos que compartían un "entusiasmo por la preparación física, la gimnasia y el tiro, actividades que asociaban con valores morales y patrióticos" (Bertoni, 2007, p. 216).

Para estos grupos, la nacionalidad era un valor superior; por lo tanto, la defensa de la patria estaba por encima de los intereses y vínculos individuales y, por ende, se esperaba por parte de los individuos una actitud de entrega (Bertoni, 2007, p. 217). Entrega para formar el cuerpo acorde a las funciones esperadas del ciudadano soldado, pero también para ponerlo en la línea de fuego, de ser necesario. Es decir, desde esta concepción, el cuerpo debía estar formado y disponible cuando la patria lo requiriera.

Por esa época, se popularizaron las sociedades de tiro y de gimnasia que promovieron estas iniciativas y organizaron eventos

propagandistas como el Gran Torneo Gimnástico, que el Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires organizó en 1892.

Sin embargo, como se mencionó previamente, no todos compartían el abordaje propuesto por estos sectores. Ejemplo de ello es que el Club de Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, en su intento por promover el Gran Torneo Gimnástico, buscó el apoyo del sistema educativo oficial, pero no lo recibió.

El Consejo Nacional de Educación creía efectivamente en la necesidad de educar al cuerpo, pero existía un debate interno acerca de la orientación que se debía tomar. De hecho, en 1893 el director de la Escuela Normal de Profesores, Honorio Leguizamón, presentó una propuesta en la que sugería la creación de un establecimiento "auxiliar y dependiente de la escuela" al que los niños pudieran asistir para realizar juegos libres durante una hora, luego de la cual harían "ejercicios militares" o escucharían alguna "lección moral o patriótica" (*El Monitor de la Educación Común*, 1893, p. 132).

En opinión de Leguizamón, este sitio ofrecería grandes beneficios ya que estaría fundamentado en "la Inagotable fuente de atracción para los niños (los juegos) e inspirada en el más noble de los amores del ciudadano: el de la patria" (*El Monitor*…, 1893, p. 132). Por supuesto, esta propuesta estaba en consonancia con aquellas ideas que sostenían la importancia de realizar ejercicios de preparación militar en el contexto del ámbito educativo.

El proyecto fue estudiado y, en el mes de julio, se informaron una serie de observaciones que destacaban la importancia de los "juegos y ejercicios libres" (*El Monitor*…, 1893, p. 196), sin siquiera mencionar la posibilidad de realizar formaciones con objetivos militares. La decisión sobre el proyecto quedó plasmada algunos meses después, cuando el Consejo Nacional de Educación presentó la construcción de diversos gimnasios siguiendo las recomendaciones realizadas por la comisión y no la propuesta original de Leguizamón (*El Monitor*…, 1893, p. 238).

Los debates al interior del ámbito educativo ofrecen la oportunidad para trabajar sobre una segunda aproximación acerca de la construcción del ciudadano y la formación de su cuerpo según aquello que los sectores dominantes interpretaban como las necesidades de la nación.

Aquí sería bueno recordar los debates existentes ante la llegada

masiva de migrantes que no se integraban según los valores nacionales. En ese sentido, la educación, en cuanto "mecanismo de control, a través del cual se socializa a las nuevas generaciones dentro del marco de referencia (valores, pautas, etc.) de los sectores dominantes" (Tedesco, 2003, p. 88), fue el principal dispositivo utilizado por el Estado para formar a ese ciudadano deseado, pero que no se generaba de manera espontánea. Este mecanismo operó a través de medios tales como la regulación del acceso, la selección de personal o la definición de un currículum (Tedesco, 2003, p. 189).

En ese sentido, Pablo Scharagrodsky registra la educación de los cuerpos como una preocupación para el Estado argentino que formó parte de los planes de estudio desde las últimas dos décadas del siglo XIX (Scharagrodsky, 2013, pp. 139-140). De hecho, el propio Estado intervino en la selección de contenidos para el área de educación física a través de mecanismos tales como las reseñas de textos en *El Monitor de la Educación Común*, la traducción y publicación de escritos, la donación y distribución de materiales a bibliotecas, y la formación de docentes especializados (Scharagrodsky, 2003, pp. 74-76).

Ahora, ¿qué características tenía el contenido de estos textos? ¿Cuáles eran los valores y las pautas según los cuales socializaba a las nuevas generaciones?

Un primer elemento que se podría marcar es que en varias ocasiones los textos estaban dirigidos tanto a docentes como a familias (Scharagrodsky, 2003, p. 77). Es decir, se entendía que existía un vínculo entre el rol del Estado como educador y la familia ya que esta constituía un agente de socialización primaria y, por lo tanto, era del interés del Estado que operase como reproductora del orden establecido.

En ese sentido, el contenido de los textos orientaba la disciplina hacia la construcción de un "universo moral" que incluía valores como "la obediencia, la disciplina, el orden, la formación de la voluntad, la formación del carácter, el vigor, las fuerzas, la prontitud, la firmeza, la seguridad, la gracia y la perfecta uniformidad". Al citar un texto de Manuel Gordon, inspector de educación física de la provincia de Buenos Aires, Scharagrodsky menciona que este universo moral resultaba clave para que el individuo supiera "en su vida posterior cumplir con su misión de ciudadano y padre de familia" (Scharagrodsky, 2003, p. 81).

Esta cita resulta interesante porque, por un lado, reafirma la importancia que tenía la educación de los cuerpos para el Estado en la construcción del ciudadano. Pero, por otro lado, resulta curioso que, al observar la dimensión familiar, hacía referencia al padre. Efectivamente, ambas palabras se expresan en masculino, y esto tiene que ver con otro aspecto que se hallaba presente al caracterizar las formas de describir cuerpos en el ámbito de la educación física que utilizaba al varón como unidad de medida (Scharagrodsky, 2014, p. 78).

Efectivamente, los manuales promovían un orden corporal que diferenciaba entre varones y mujeres y ponía a los primeros en una posición de centralidad de manera que la caracterización "no implicó reciprocidad sino más bien desigualdad y cierta jerarquización" (Scharagrodsky, 2003, p. 82). De esta forma, se establecía al varón como un ser favorecido, mientras que se posicionaba a la mujer como un ser naturalmente débil, y por tanto, en la ejercitación propuesta, la diferencia sexual era un criterio para discriminar el tipo de actividades recomendadas para construir diferentes cuerpos.

Esta supuesta debilidad de las niñas resultaba en un problema para los discursos de la época ya que en ellas residía el deber de conservar y perpetuar la especie. Según las corrientes eugenésicas, se debían promover los buenos nacimientos y evitar aquellos que podrían resultar defectuosos (Barrancos, 2007, p. 131), por lo que el cuerpo de la mujer debía ser educado a partir de diversas prácticas para sobreponerse a su inferioridad natural (Scharagrodsky, 2014, p. 75) a fin de servir a su propósito de reproducir la especie. Desde ese lugar, el discurso médico de fines del siglo XIX no solo observó y describió a los cuerpos, sino que les adjudicó un sentido (Scharagrodsky, 2014, p. 77). Ese sentido atribuido involucraba un aspecto más y tenía que ver con que, dado que la reproducción resultaba tan importante para el conjunto de la sociedad, entonces, ese cuerpo, al que se le adjudicaba mayor debilidad con relación al del varón, debía ser cuidado y respetado ya que cualquier sobresalto podía poner en riesgo ese destino de maternidad.

Aquí vuelve a aparecer una cuestión vinculada a la disponibilidad de los cuerpos ya que el cuerpo de la mujer estaba destinado a reproducir la especie, pero debía ser preservado dado que poseía una serie de debilidades consideradas naturales. Entonces, a fin de lograr

ese objetivo, se activaban mecanismos de control y restricción del movimiento y en la participación de ciertas actividades físicas, económicas, intelectuales y sociales.

Estos mecanismos que se proponían como protectores debían salvaguardar el cuerpo de estas potenciales amenazas, aun contra la voluntad de las propias personas, y se hallaban amparados, incluso, en términos jurídicos ya que, por ejemplo, el propio Código Civil establecía que el varón era un ciudadano de pleno derecho, mientras que las mujeres eran consideradas incapaces y debían estar bajo la tutela de sus padres o maridos para acceder al ámbito público.[9] Mencionar esta característica de la configuración jurídica de lo civil no es un detalle menor. Ya que deja en evidencia que, a pesar de que el cuerpo de los varones también debía estar a disposición, en este caso para asumir la defensa de la patria, aun así ocupaba una posición jerárquica privilegiada respecto del lugar en que la sociedad colocaba a la mujer.

Es decir, la disponibilidad que en ambos casos podía existir no se producía en igualdad de condiciones por, al menos, dos motivos. Primeramente, porque en esa disponibilidad se manifestaban los roles asignados según la diferencia sexual y sus características. Es decir, al varón se le solicitaba el cumplimiento de un papel protector que, a su vez, requería tareas que reforzaban su cualidad viril. Por el otro lado, la disponibilidad que debía tener la mujer estaba relacionada con su rol como madre, ya sea por tener hijos o por la potencia de tenerlos.

En ese sentido, es posible afirmar que la maternidad no constituía un asunto del ámbito privado, ya que era un acontecimiento de interés nacional (Miranda, 2020, p. 112). Aquí aparece el segundo motivo de desigualdad, ya que, como se mencionó previamente, la mujer no tenía injerencia en el ámbito público dado que su participación se producía, únicamente, a través de la mediación del varón que actuaba como su tutor.[10] Por lo tanto, el cuerpo de la mujer también se encontraba a disponibilidad de las necesidades del varón.

Regresando sobre las posturas presentes en los textos escolares, es necesario reflexionar acerca de su legitimación ya que estuvieron fundamentadas esencialmente en el discurso médico de la época. Específicamente, Pablo Scharagrodsky trabaja sobre cuatro especialidades de la medicina que sirvieron como puntos de apoyo, estas son “la anatomía descriptiva, la fisiología del ejercicio, la

ginecología y la antropometría" (Scharagrodsky, 2014, p. 74).

Primeramente, la anatomía descriptiva se ocupaba de ofrecer descripciones sobre el esqueleto humano, las articulaciones, la anatomía de los músculos y diversos tópicos similares. Se centraba en los rasgos visibles y se amparaba en una supuesta objetividad de la tarea descriptiva. No obstante, estos análisis siempre estuvieron atravesados por la diferencia sexual (Scharagrodsky, 2014, p. 77). Esto tiene que ver con que, al momento de describir el cuerpo, la referencia siempre era el varón y esta posición de "justa medida" sirvió para indicar cuáles eran las características en las cuales el cuerpo de la mujer se encontraba en falta. Pero, además, las diferencias descriptas fueron utilizadas para legitimar el destino de la maternidad (Scharagrodsky, 2014, p. 78).

En segundo lugar, se alegó la existencia de una fragilidad fisiológica. De esta forma, se establecía que el sistema nervioso de la mujer era más impresionable que el del varón, y, por lo tanto, estas tenían mayor riesgo de ser emocionalmente inestables. Tanto el sistema respiratorio como el circulatorio también eran inferiores, por lo cual tenían mayor predisposición a la pérdida de energía. Por ende, se debía evitar la sobrecarga y existían toda una serie de tareas que, por su propio beneficio, le serían negadas (Scharagrodsky, 2014, p. 80). Por otro lado, se propuso que, al tener un sistema digestivo inferior, debían tener cuidado sobre la ingesta de alimentos y cuidarse, por ejemplo, de la obesidad. Como expresa Scharagrodsky, "en nombre de dichas debilidades se justificaron y legitimaron otro tipo de fragilidades y debilidades sociales, económicas y, muy especialmente, políticas, las cuales circularon y se transmitieron en el interior de la trama escolar" (Scharagrodsky, 2014, p. 80).

Luego, en tercer lugar, aparece la ginecología, que trabajaba sobre la genitalidad. De hecho, existían clasificaciones que proponían que la vida de la mujer atravesaba como etapas la pregenital, genital y posgenital. Esta clasificación ponía el énfasis de la interpretación de la vida en los órganos genitales y en la función de la reproducción. "En consecuencia, la política médica poso sus ojos –¡y sus manos!– sobre ella y, muy especialmente, sobre los órganos genitales: el útero y los ovarios. En parte su atención significó el cuidado de la Nación" (Scharagrodsky, 2014, p. 83).

Finalmente, la antropometría medía el esqueleto, registraba

marcas particulares en el cuerpo y fotografiaba. Este saber clasificaba y jerarquizaba los cuerpos a partir de la apariencia morfológica que buscaba evaluar la evolución física y moral estableciendo una diferencia entre quienes eran "aptos y no aptos" (Scharagrodsky, 2014, p. 85). A su vez, centraba parte de su atención en el volumen del cerebro, el cráneo y su vínculo con las capacidades intelectuales.

Como se mencionó previamente, estas especialidades no solamente describían, sino que también asignaban sentidos. De esta forma, se puede destacar que, si bien el discurso adoptaba la estética médica y se nutría de saberes biológicos e higiénicos, estos muchas veces se mezclaban y se confundían con valoraciones morales (Scharagrodsky, 2014, p. 80). Por lo tanto, la construcción de determinados cuerpos terminaba siendo deseable, mientras que otras construcciones eran consideradas como un fallo que debía ser corregido.

En síntesis, la construcción del ciudadano a finales del siglo XIX fue un tópico que ocupó la agenda pública y del cual el Estado se hizo cargo. Las características que esa condición de ciudadanía debía tener también fueron objeto de discusión y suscitaron diversos debates que involucraron desde la importancia de la lengua nacional hasta la construcción que debían tener los cuerpos para suplir las necesidades de la nación.

A grandes rasgos, esas necesidades se comprendieron desde diferentes lugares, pero en este apartado destacamos dos de ellos que creemos relevantes. Por un lado, la construcción de un ciudadano que fuera capaz de poner su cuerpo a disposición en tiempos extraordinarios para brindar servicio militar, y, por el otro, la búsqueda de tener cuerpos disponibles para la reproducción de la patria.

Este orden social fue legitimado desde el conocimiento que aportaron los saberes médicos de la época y reproducido a partir de diversas instituciones de las que destacaban organizaciones como las sociedades de tiro y gimnasia, que promovieron la formación en actividades físicas y destrezas vinculadas al ámbito militar. Pero también el sistema educativo oficial, que, sin tener la impronta de la formación castrense, incluyó en su currículum contenidos referidos a la educación física que buscaron educar a los cuerpos según la diferencia sexual.

En estas aproximaciones a las necesidades que, se comprendía, tenía la nación, el papel vinculado a la protección, la lucha, el refuerzo de lo viril se atribuía al varón, mientras que a la mujer le correspondía un destino signado por la maternidad. Pero, además de tener un deber para con la patria, la mujer debía estar a disposición del varón, ya que la maternidad constituía un asunto de interés público, ámbito al que la mujer no podía acceder sin la mediación de un padre, marido o tutor.

Esta restricción al acceso y ejercicio de ciertos actos de la vida civil constituyó un aspecto clave al momento de pensar la construcción de la ciudadanía como un proceso que acontecía de forma plena para el ciudadano varón, pero que solo se producía de manera mediada y, por lo tanto, parcial para la mujer.

La diferencia sexual en los textos del joven Ingenieros

El ámbito de las izquierdas no fue ajeno a los discursos que intervinieron en la formación de los cuerpos a fines del siglo XIX. Por un lado, porque muchos de los integrantes de estos grupos eran migrantes. De hecho, al pertenecer tanto al socialismo, como al anarquismo, fueron señalados como parte, e incluso responsabilizados, [11] de aquellos efectos que las elites no deseaban y que, sin embargo, llegaron junto con las migraciones. Por otro lado, en estas corrientes de pensamiento, también estuvieron presentes las ideas eugenésicas de la época.

En ese sentido, José Ingenieros constituye un buen caso para trabajar. Italiano de nacimiento, llegó al Río de la Plata en sus primeros años de vida cuando su familia emprendió el exilio a causa de la persecución política que recibió su padre Salvatore, quien, en Sicilia, era un reconocido periodista socialista (Tarcus, 2011, p. 17).

El propio José Ingenieros fue invitado en 1894 por Juan B. Justo, profesor suyo en la Carrera de Medicina, a incorporarse al socialismo, y ese mismo año fundó el Centro Socialista Universitario. Esta etapa temprana se caracterizó por ser una época en la que Ingenieros "expresó una corriente de opinión socialista revolucionaria de entonaciones libertarias" en algunos tópicos, cercana al anarquismo (Tarcus, 2011, pp. 20-21).

Para 1895, en el ámbito universitario, publicó el folleto titulado

¿Qué es el socialismo?, destinado a promover la participación de estas ideas entre sus compañeros de aulas. Allí trabajó sobre diversos temas tales como la cuestión social, los métodos de acción, el mundo del trabajo, el salario, pero también realizó observaciones sobre la familia y el rol de la mujer.

Sobre estos últimos tópicos, resulta interesante revisar la definición que escribió acerca de la familia.[12] Esta se encontraba fundamentada en la "unión libre"[13] y era la "asociación de dos personas de sexo diferente, impelidos por esa ley natural que hace del hombre y de la mujer dos seres destinados a unirse para la propagación y el perfeccionamiento de la especie" (Ingenieros, s/f, p. 38).

El destino que se proponía para esa asociación ya tenía una fuerte connotación eugenésica ya que involucraba la necesidad no solo de reproducirse, sino también de que el resultado de esa *unión libre* constituyera un perfeccionamiento. Es decir, la promoción de buenos nacimientos para asegurar un porvenir fuerte.

Al tener tanta relevancia el aspecto reproductivo, la *unión libre* solo podía acontecer entre dos personas en un contexto heterosexual. Pero estas condiciones no eran suficientes según la concepción presentada por Ingenieros, sino que, además, debía poseer ciertas características, como la presencia del amor. Este factor resultaba fundamental porque aquellas uniones constituidas sin amor eran percibidas como no libres, "forzadas e inmorales", y, por lo tanto, tenían "consecuencias más inmorales aún" (Ingenieros, s/f, p. 39).

Este vínculo entre pareja heterosexual y moralidad estaba fundamentado en un criterio natural. Después de todo, en la propia definición, la "ley natural" aparecía como el motor de esa unión que, a criterio de Ingenieros, en condiciones ideales, se caracterizaría por tener una condición de "indisolubilidad (no impuesta) con un fin social" (Ingenieros, s/f, p. 39). Es decir, cuando el vínculo estaba fundamentado en un principio natural, era moral y, por tanto, resultaba en una contribución a la sociedad y no debía disolverse. En palabras del pensador, "el cariño recíproco primero, y luego el crecimiento de los hijos serían los lazos naturales que asegurarían la indisolubilidad del matrimonio" (Ingenieros, s/f, p. 39).

Había, no obstante, una situación en la que Ingenieros consideraba que era preferible disolver la unión. Esta aparecía cuando

“las garantías naturales no fueran suficientes por razones de carácter o sentimientos divergentes”. En ese caso, era preferible continuar por caminos separados ya que esa unión no resultaba “conveniente para la sociedad”. El motivo, “pues su progenie iría a aumentar, como hoy lo hace, el número de degenerados morales que fluctúa desde la enajenación mental hasta el idiotismo” (Ingenieros, s/f, p. 39). Resulta interesante porque la misma descendencia que, en una *unión libre*, constituía un lazo natural de indisolubilidad, en un contexto *no libre* se convertía en la evidencia de la falta de amor mutuo.[14]

A las características previamente mencionadas como causales de la disolución del vínculo, se debe agregar que, en la comprensión de Ingenieros, también eran uniones no libres, sin lazos naturales, aquellas que estuvieran basadas en la conveniencia financiera o en garantías legales, es decir, el matrimonio burgués.[15] Esta aclaración resulta relevante ya que el pensador terminaba reivindicando, desde el socialismo, “el encumbramiento moral de la familia como base de la sociedad” (Ingenieros, s/f, p. 39). No obstante, al hablar de lazos naturales y asociarlos a lo moral, la propuesta de Ingenieros se diferenciaba de la familia burguesa tradicional a pesar de que ambas concepciones coincidían en ofrecerle un lugar privilegiado al rol reproductivo.[16]

A partir de la primacía de la función reproductora y la reivindicación de la familia como base de la sociedad, no resulta extraño que una de las estéticas más utilizadas para describir y jerarquizar en el texto de Ingenieros tuviera que ver con la biología reproductiva. De esta forma, por ejemplo, al referirse a la Comuna de París, explicaba.

> Los movimientos prematuros, como la insurrección gloriosa del 71 en París, son siempre estériles, pues no preparados los ánimos para recibir la simiente revolucionaria la esterilizan y revelan su impotencia esparciendo inútil sangre en jornadas luctuosas cual lo fueron las de la Semana sangrienta (Ingenieros, s/f, p. 42).

Se trataba de una descripción que establecía una analogía entre el proceso revolucionario y una relación sexual que no era capaz de tener descendencia y, por lo tanto, resultaba inútil.

Pero, además de la esterilidad, había otro escenario que también

constituía un atentado contra la familia y era el libertinaje sexual. En este caso, también utilizó en repetidas ocasiones expresiones vinculadas a la "prostitución" (Ingenieros, s/f, p. 70) y la "lujuria" (Ingenieros, s/f, p. 68), frases como la "promiscuidad en la habitación" (Ingenieros, s/f, p. 31) o el "romance pornográfico" (Ingenieros, s/f, p. 68), como formas de degradación de la condición humana a partir de las cuales criticaba aquello con lo que estaba en desacuerdo, ya fuera el ocio, la ignorancia, la explotación o la burguesía.

Tan es así que, por ejemplo, en la arenga final del folleto, Ingenieros preguntaba a sus compañeros si, desde su condición de futuros médicos, considerando que, a pesar de ser asalariados, tendrían una realidad económica y social de mayor holgura, tendrían "derecho de contemplar impasivos una organización que, reduciendo a la mujer a la expresión de cosa o de ornamento", la empujaba "en el vertiginoso abismo del lujo y del artificio, que constituyen la vanguardia de la prostitución" (Ingenieros, s/f, p. 70).

Aquí la prostitución aún no estaba materializada, pero constituía ese horizonte al cual la mujer no debía llegar. Para evitar ese destino, Ingenieros proponía tomar acción contra un sistema que cosificaba a la mujer y, por ende, la reducía. Una aclaración relevante para este punto es que esa cosificación de la que hablaba, producto de la organización de la sociedad, se hallaba vinculada a la diferencia que previamente estableció respecto de la familia burguesa que, a la vez, resultaba en una unión no libre y, por lo tanto, inmoral. En ese sentido, para Ingenieros, había una asociación entre matrimonio burgués y prostitución.

Pero este no era el único destino degradante que la organización vigente reservaba a las y los individuos, porque la arenga continuaba diciendo lo siguiente:

> … tendríamos por fin, el derecho de fomentar con nuestra despreocupación las tiránicas instituciones que roban el niño a la escuela y lo entregan a la explotación industrial; que quitan el joven al hogar y lo entregan al ejército; que expropian la mujer a la familia y la sumen en el confesionario (Ingenieros, s/f, p. 70).

De esta forma, a partir de una dinámica de pares, el pensador

enunciaba a qué ámbito correspondían las y los individuos, a la vez que denunciaba cómo el sistema explotador disponía de esos cuerpos. A la deserción escolar de las infancias para poner su cuerpo al servicio de la producción, ya nos hemos referido en otros trabajos.[17] No obstante, sí resulta interesante destacar que, al momento de establecer un ordenamiento según el ámbito de pertenencia de las personas en edad adulta, aparecía la diferencia sexual. Según la observación de Ingenieros, el varón era quitado al hogar, ámbito del cual era sostén, para ser entregado al ejército. La mujer, por su parte, era expropiada no del hogar, sino de la familia, ámbito íntimamente asociado a la función reproductora.

Al respecto, es importante destacar que la antítesis de esa mujer de familia era la degradación cuya forma estaba vinculada a la disposición sexual de su cuerpo, en el primer caso, desde la cosificación, que representaba la antesala de la prostitución, y, en el segundo, a partir de la satisfacción de los deseos lujuriosos del sacerdote.

Otro tópico en el que también se hizo presente la diferenciación sexual tuvo que ver con el mundo del trabajo. Un primer aspecto tiene que ver con que Ingenieros registró a la mujer trabajadora, sobre todo para vincularla a las actividades textiles. Esto resulta interesante porque, en general, el texto utiliza de forma genérica expresiones en universal masculino. No obstante, la mujer aparece eventualmente cuando se debe relatar algún caso o tarea específica asignada a ella. Es decir, al momento de describir, el varón era la referencia, y la mujer, la excepción. Esto probablemente tenga que ver con que, aun entre los sectores obreros, la visión del mundo del trabajo de la mujer, en general, se realizó desde una óptica varonil (Lobato, 2009, p. 141).

Más allá de las menciones, un ejemplo interesante de esto tiene que ver con la opinión que expresó Ingenieros respecto del ingreso de las mujeres al trabajo. Para el pensador, “la entrada de la mujer a cooperar en la producción no significa más que un aumento en el número de competidores con desastrosas consecuencias para el proletariado en general” (Ingenieros, s/f, p. 22). Esta afirmación, probablemente vinculada a las ideas de Guesde,[18] argumentaba que, como efecto de su acceso al ámbito laboral, se incrementaba la oferta de mano de obra y, por lo tanto, se producía una depresión en los salarios. Si bien el sentido del texto tenía que ver con una crítica a la

dinámica propuesta por los capitalistas y sus efectos nocivos sobre los ingresos de las familias obreras, no deja de ser relevante que, en un contexto en el que la mujer tenía amplia participación en la producción, su labor era vista como una cooperación complementaria. [19]

En ese sentido, Ingenieros proponía que el socialismo buscaba la emancipación de la mujer, pero la definía como "su igual nivelamiento bajo el punto de vista de los derechos con el hombre" (Ingenieros, s/f, p. 39). Es decir, nuevamente el varón era la medida que podía cargar de sentido a esa acción emancipadora.

Un último aspecto de la fuente que es relevante comentar tiene que ver con el sufragio universal, al que mencionaba como "una nueva y poderosísima arma" (Ingenieros, s/f, p. 51). Sobre todo, porque ofrecía a los socialistas una oportunidad para, a partir de la lucha legislativa, "hacer la propaganda" de sus ideas (Ingenieros, s/f, p. 51). Sin embargo, al hablar de *universalidad*, no dejaba claro cuáles deberían ser los alcances de esta y, si bien, al citar el caso alemán, mencionaba entre quienes apoyaban al proletariado a las mujeres que carecían "de derecho electoral" (Ingenieros, s/f, p. 53), no dejaba demasiado clara su postura frente al potencial acceso a ese derecho. Más allá de eso, lo que sí parece estar claro es que registraba a las mujeres como sujetos que, a pesar de no votar, intervenían en la política a partir del apoyo de diversos programas.

Hacia 1897, Ingenieros llevó adelante junto a Leopoldo Lugones la edición de un periódico llamado *La Montaña*. A lo largo de sus páginas, escribió artículos que trabajaban cuestiones doctrinarias, realizó ensayos morales, opinó sobre la coyuntura, tuvo intercambios con otros órganos de difusión de las izquierdas y comentó textos de diversos autores. A lo largo de esta publicación, en general, existió una continuidad de tópicos respecto de su folleto de 1895.

Tan es así que, en su primer número, al hablar de la revolución y la manera en que esta cambiaría las formas de organización, se refería a la familia, sobre la cual ya había citado la definición de Benoît en *¿Qué es el socialismo?* Para su artículo en *La Montaña*, el pensador ampliaba la información acerca del término, al que le agregaba la caracterización de *monogámica* y lo hacía en dos ocasiones. La primera de ellas, estableciéndola como un rasgo vinculado a "la apropiación privada de los medios de producción" (Ingenieros y Lugones, 1998, p.

19). Es decir, asociándola a un momento particular de la historia.

La segunda vez que la mencionaba lo hacía para establecer que, al socializarse los medios de producción y desaparecer la división de clases, la familia monogámica estaba destinada a desaparecer ya que constituía una de tantas "instituciones de clase cuya existencia responde a las necesidades del dominio de la una sobre la otra" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 20).[20] Esas instituciones mencionadas por Ingenieros eran clasificadas según tres grandes entidades. Por un lado, el Estado, que operaba desde el ejército, la magistratura, el parlamentarismo. En segundo lugar, aparecía la religión, cargada de fanatismo e ignorancia. Por último, las instituciones de carácter moral, entre las cuales se hallaban la criminalidad, la miseria sexual y, por supuesto, la familia monogámica (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 20).

Estas afirmaciones resultan interesantes porque, en su texto de 1895, el pensador reivindicaba a la "familia como base de la sociedad" (Ingenieros, s/f, p. 39). No obstante, según la caracterización del folleto, la moralidad de la familia solo estaba presente en un contexto de unión libre, en la que la afectividad mutua era una condición necesaria. En ese contexto, uniones basadas, por ejemplo, en el interés económico eran consideradas "forzadas e inmorales" (Ingenieros, s/f, p. 39).

En ese sentido, es probable que la vinculación que establecía en *La Montaña* respecto del carácter monogámico de la familia mencionada y su acontecimiento en un momento histórico especifico, de apropiación de los medios productivos y explotación, esté relacionada no a la familia encumbrada moralmente en *¿Qué es el socialismo?*, sino más bien a la familia burguesa, donde la posesión y la transmisión del patrimonio acumulado constituían parte del contrato familiar. Es decir, el sentido peyorativo asignado a la familia monogámica no tenía tanto que ver con la etimología de la palabra "monogamia", sino más bien con el sentido histórico que se le asignaba a esta forma de unión.[21] Sentido que tenía razón de ser en la medida en que hubiera un régimen de propiedad privada, pero que, de existir un proceso de socialización de medios productivos, dejaría de tener vigencia.

Quizás, esta diferenciación se pueda observar con mayor claridad al revisar otro tópico sobre el que también hay continuidad con el

folleto de 1895 y que tiene que ver con la unión libre. Para ello nos concentraremos en otro artículo del primer número de *La Montaña*, llamado “La condena de Alcira Boni”.

Sobre este artículo en particular, es importante realizar, al menos, dos lecturas que, en definitiva, tienen que ver con las voces que aparecen. Por un lado, hay elementos del propio fallo judicial, del cual Ingenieros citó varios fragmentos a fin de realizar su crítica que resultan relevantes para comprender cómo se expresaba la diferencia sexual y su relación con la disposición del cuerpo en el ámbito jurídico y que expresan la voz del juez que emitió el fallo. En segundo término, es importante analizar la mirada del propio Ingenieros, en qué puntos enfatizó su crítica al fallo, y cómo legitimó sus argumentos.

Respecto del fallo en cuestión, tiene que ver con un caso en el que un individuo llamado Pedro Intronich agredió sexualmente a su expareja Alcira Boni, quien, en defensa, lo mató. En consecuencia, el juez de la causa determinó una pena de prisión perpetua para ella. En los fundamentos del fallo, el juez realizó una comparación entre esta situación y otra, en la que una mujer llamada Elena Parson también mató a un pretendiente que la agredió sexualmente y, sin embargo, tuvo una pena atenuada. La diferencia para el juez radicaba en que la primera había mantenido relaciones sexuales previas con su agresor, mientras que la segunda no.

En ese sentido, el fallo citado por Ingenieros establecía que “solamente la mujer que no ha sacrificado su honestidad con ninguna concesión, ni ha violentado su pudor, tiene derecho de herir o matar al que intente violarla”[22] (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 31). Desde este punto de vista, solamente una mujer honesta tendría derecho a la contemplación de una reducción de pena, y Alcira, al haber mantenido una relación extramatrimonial, no cumplía con esta característica.

Para analizar este punto del fallo, es interesante observar las anotaciones realizadas por el Dr. Julián Aguirre, vocal de la Cámara de Apelaciones de lo Criminal y Comercial, para la versión comentada del Código Penal en 1887. Allí, respecto del artículo 127 referido al crimen de la violación, establecía que esta constituía un doble ataque, porque comprometía al físico, pero también a la moral, y luego describía los distintos elementos que componían el crimen.

> Los elementos de este crimen son: 1.° el empleo de la violencia, ya resulté de vías de hecho directa, o de amenazas contra el cuerpo o la vida, vis vel metus; 2.° la unión corporal, o conjunción de los órganos sexuales; 3.° la falta de consentimiento de parte de la persona atacada. Por lo demás, importa poco que el crimen se dirija contra un hombre o contra una mujer, contra una mujer honrada u otra que no lo sea, porque esta misma no ha perdido la disposición de su cuerpo (Código Penal Argentino, 1887, p. 199).

Es decir, en la interpretación del código, al momento de reconocer la existencia del crimen, no parecía tener relevancia si la violación acontecía contra una mujer no considerada como honrada ya que el problema estaba vinculado, justamente, a que la persona agravada tuviera o no disposición de su propio cuerpo.

No obstante, si la honradez no tenía relevancia al momento de reconocer la existencia del crimen, sí parecía tenerla respecto de la pena aplicada. Tan es así que el artículo 128 del Código Penal establecía que, si la violación se cometía sobre el cuerpo de una mujer casada o menor de doce años, la pena oscilaría entre los seis y los diez años de prisión. Para el caso de las mujeres no casadas, se establecía que, de ser considerada "honrada", la pena iba de tres a seis años, pero, si esta era prostituta, se contemplaba una pena de entre uno y seis meses de arresto (Código Penal Argentino, 1887, pp. 200-201).

Esta escala de penas resulta sumamente interesante porque, a partir de los comentarios del Dr. Aguirre, es posible observar que el crimen de violación se hallaba vinculado a la disposición sin consentimiento del cuerpo ajeno. No obstante, si comprendemos la existencia de una correlación entre el grado de ofensa a la sociedad que constituye un determinado delito y la pena que se aplica, el artículo 128 indicaría que no era lo mismo atacar sexualmente a todos los cuerpos.

En ese sentido, al observar la caracterización de las personas implicadas, las mayores penas correspondían a las acciones que atentasen contra la capacidad reproductiva ya sea en el marco del matrimonio, o en la potencial maternidad de las menores de doce años. Menor pena correspondía a quien violase a una mujer considerada honrada, pero soltera, cualidad que anulaba, al menos temporalmente, la posibilidad reproductora. Por último, era considerablemente menor la pena para quien cometiera una violación contra una prostituta, mujer que desarrollaba una actividad sexual

cuyo objetivo no era reproductivo, pero que, además de tener descendencia, esta, acorde a los principios eugenésicos, no sería beneficiosa para la sociedad.

Para Ingenieros, no obstante, la crítica al fallo no tenía que ver con ninguno de los puntos mencionados, sino que se vinculaba a la noción de unión libre y constitución de la familia a las que había referido tanto en su texto de 1895, como en el artículo "El factor de la revolución". En el primero de estos escritos, se observaba cómo la moralidad era un atributo de la pareja en la que existía la afectividad mutua, mientras que aquellas fundamentadas en el interés económico eran consideradas como "forzadas e inmorales" (Ingenieros, s/f, p. 39). En el segundo, vinculaba a la familia monogámica como una institución necesaria para reproducir el dominio de una clase sobre otra (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 20).

Para el caso del fallo contra Alcira Boni, el desacuerdo del pensador continuaba con esta línea. Porque, mientras que el juez establecía que la diferencia entre Alcira Boni y Elena Parson tenía que ver con la honradez de sus actos, Ingenieros ponía el énfasis en argumentos de pertenencia de clase. Es importante mencionar que ya hemos referido en otro trabajo a la vinculación que establecía Ingenieros entre burguesía e inmoralidad (Zoppi, 2022), por lo que aquí solamente tomaremos algunos elementos pertinentes al caso.

El énfasis en la pertenencia de clase era evidente desde la caracterización que realizó del juez como un burgués y, por lo tanto, "incapaz de concebir nada elevado o noble" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 31). Pero también cuando repitió esta característica negativa vinculada causalmente a la pertenencia de clase, al referirse a "la burguesa Elena", quien, si no realizó concesiones, fue "porque no hubo afecto, porque no hubo amor; como no es posible" que lo hubiera "dentro de los prejuicios burgueses". En todo caso, si en algún momento había existido cercanía con su agresor, fue porque "deseaba realizar un matrimonio; y el matrimonio burgués, que es comercio, implica la negación del amor", porque "el anhelo de una burguezuela no es amar; es, como todos los actos de la vida burguesa, satisfacer una conveniencia" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 32).

La proletaria Alcira Boni, por el contrario, había actuado según su afecto, sin que le importasen las conveniencias sociales, "amó y se consagró toda al ser que amaba; toda, sin excluir su virginidad,

porque la naturaleza ha hecho del coito la consagración más sintética y más tangible del amor" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 32).

Entonces, Ingenieros, al trabajar y criticar el fallo sobre la condena de Alcira Boni, no argumentó desde la emancipación de la mujer, sino desde el conflicto de clases. Es decir, no cuestionaba que existiera una pena diferenciada para personas consideradas honradas y para aquellas pensadas como inmorales. Después de todo, basta recordar que la prostitución y la lujuria eran elementos que aparecían de forma peyorativa en su discurso. Lo que sí marcaba un punto de diferencia entre el punto de vista del juez y el de Ingenieros tenía que ver con la forma de caracterizar aquello que era moral e inmoral.

De esta manera, para Ingenieros, el proceder de Alcira Boni era moral porque se ajustaba a las formas que tenía la naturaleza para expresar amor, característica fundamental en la unión libre proletaria. Mientras que las acciones de Elena Parson, al no tener afecto en ellas, se hallaban cargadas de "todas las inmoralidades de la moral capitalista" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 32). En ese sentido, el problema observado por el pensador no tenía que ver con la diferencia sexual, sino con las relaciones sociales, propias de una etapa de la historia signada por la explotación.

Otro momento en el que se daba una situación similar tiene que ver con los comentarios que realizó Ingenieros sobre el artículo de Guesde y Lafargue titulado "El trabajo de las mujeres y el salario". Este texto problematizaba, justamente, acerca de la relación entre los ingresos económicos de los hogares obreros y la incorporación de la mujer como mano de obra. En sí, la argumentación del texto tenía continuidad con las ideas que Ingenieros había incluido en *¿Qué es el socialismo?*, ya que proponía que, *a priori*, la participación de la mujer en el taller tenía un efecto depresivo sobre el salario en general y el de los varones en particular.

No obstante, el texto de Guesde y Lafargue ofrecía un análisis más profundo ya que incluía entre sus observaciones la explotación sexual de la mujer en las fábricas, la necesidad de equiparar los salarios por igual trabajo entre varones y mujeres[23] y la idea de que, "en la sociedad futura", sería condición esencial y determinante que estas se emancipasen económicamente para ser dueñas de sus propios cuerpos[24] (Ingenieros y Lugones, 1998, pp. 86-88).

Para los autores, de efectuarse la equiparación de salarios,

existirían dos efectos posibles. Por un lado, podría significar que, ante la posibilidad de tener que pagar igual salario, el capitalista dejara de contratar a la mujer y en ese caso, para garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo, tendría que incrementar el salario del obrero varón. Por el otro lado, podría resultar la continuación de la industrialización de la mujer, que, al percibir el mismo salario que el varón, duplicaría los ingresos de los hogares.

Si bien no es el objetivo de este texto analizar las obras de Guesde y Lafargue, la relevancia del registro de su voz tiene que ver con que el propio Ingenieros decidió realizar una crítica de carácter económico sobre la segunda conclusión a la que habían arribado los autores.

En ese sentido, no concordaba con la posibilidad de que la inclusión de la mujer al mundo del trabajo significase una duplicación del ingreso de la familia obrera, sino que pensaba que o pagarían a ambos la mitad del salario anterior, o se incrementarían los costos de vida, con lo que el ingreso sería solamente nominalmente superior. El único aspecto en el que creía que podía haber un beneficio para la familia obrera tenía que ver con que la incorporación de la mujer a la fábrica actuara "reduciendo el tiempo de trabajo de cada uno de los asalariados que mantenían la familia" (Ingenieros y Lugones, 1998, pp. 87-88).

Desde ese lugar, Ingenieros se limitaba a reconocer la problemática en términos similares a los que ya había expresado en *¿Qué es el socialismo?*, aunque, al momento de realizar sus comentarios, no se pronunció sobre la independencia económica de las mujeres y el efecto que podría tener sobre la disposición de los cuerpos de las mujeres. Por otro lado, al respecto de la equiparación de salarios, en definitiva, decidió contradecir una de las conclusiones de Guesde y Lafargue y destacó como único efecto positivo una hipotética reducción en el tiempo de trabajo. En definitiva, al igual que en el caso de Alcira Boni, más que en la diferencia sexual y en el control de los cuerpos, los comentarios de Ingenieros trabajaban más sobre los principios económicos esbozados en el artículo.

Donde sí apareció la diferencia sexual fue en su texto conmemorativo sobre la Comuna de París titulado *Bautismo de Sangre*. En sí, era una narración de carácter más literario que relataba algunas escenas de las luchas en las barricadas en París en 1871.

Allí, describía al pueblo, compuesto por jóvenes y mayores que,

como si fueran hermanos, luchaban por salvar a una "madre moribunda". Esta comparación era ampliada unas palabras más adelante al mencionar que "nada hay más santo que luchar cuando peligra la madre Libertad" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 94).

El resultado de esa lucha era adverso, ya que esos hermanos "caían unos tras otros; con la sonrisa en las pupilas y la fe en el corazón. Morían con el estoicismo de la gloria, como los apóstoles roídos por las fieras en las arenas del circo romano" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 94). Es decir, al momento de morir, lo hacían con alegría, con esperanza, tenían gloria, trascendían como mártires.

Pero no todos morían, algunos "elegidos por la metralla; valientes y terribles como los caballeros del Sepulcro que ciñeron las sienes de Godofredo con la corona de Jerusalén" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 94). Estos pocos que resistían lo hacían con valentía y llevaban adelante su cruzada cual caballeros.

En estas primeras líneas, la madre era susceptible a ser ultrajada y debía ser defendida. Esta defensa la asumían los hermanos, caballeros, mártires, valientes, gloriosos, feroces, es decir, los viriles.

Pero no solo los varones luchaban en las barricadas, las mujeres también lo podían hacer. No obstante, la entrada de ellas al relato no acontecía a partir de su propia voz, sino a través del sonido de la voz de un niño con hambre. Al escuchar ese llanto, "ella abrió su casaca andrajosa y mostrando a la muerte su seno túrgido, lleno de vida y de promesas, dio a la voz hambrienta su néctar preñado de ideales y aspiraciones" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 95). De esta forma, Ingenieros ponía la esperanza en el porvenir, en la descendencia, y era el rol primero de aquella mujer asegurarse de que ese futuro sobreviviera, aun si eso significaba arriesgar su propia vida.

Allí, sí tomaba un tiempo para describirla. Se trataba de una petrolera "madre, de 20 años, hermosa y pálida", que, mientras que "en un brazo de los suyos esculturales sostenía al heredero de su miseria y sus odios, descargaba con el otro su arma vindicadora sobre los búhos enemigos" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 95). La mujer podía luchar, pero no era su función principal. Aquí aparecía nuevamente ese rol reproductor, porque, una vez tenida la descendencia, era ella quien debía cuidarla y atenderla. Si quería pelear por su libertad, podía empuñar el arma en una mano, siempre y cuando en la otra continuara sosteniendo a su hijo.

Hace algunas líneas relatamos cómo morían los varones según esta narración. Ellos, con el estoicismo de la gloria, con fe y esperanza, sacrificaban su cuerpo en favor de la libertad. Ella, en cambio, recibió una descarga nutrida de metal y "la frente del niño fue salpicada con sangre humeante que salía, de una frente perforada por el plomo. Y cayó para siempre tras la barricada" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 95). Nuevamente, primero la imagen del hijo y recién después la de la mujer, que sacrificó su cuerpo de veinte años para que su descendencia viviera.

Regresando sobre el inicio del artículo, no había cosa más santa que luchar cuando peligraba la madre –y allí podríamos agregar–, siempre y cuando esta fuera una metáfora de la libertad. De no ser así, era la madre quien sacrificaba su cuerpo porque ese sacrificio era necesario para cumplir su rol primero, asegurar la reproducción.

Por su parte, las características enumeradas al describir al varón remiten a una expresión que Ingenieros utilizó, al menos, en dos de sus artículos, y tiene que ver con la virilidad. El primero de ellos se refería a los escritos de Guido Spano sobre el asesinato de Antonio Cánovas del Castillo. Según Ingenieros, este autor solía escribir artículos que se encontraban en consonancia con la opinión de la prensa burguesa. No obstante, al producirse el asesinato del político español, Guido Spano tuvo lo que Ingenieros consideraba un "rasgo viril" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 268). Ese rasgo tenía que ver con que Guido Spano había tenido el coraje de expresar que, si bien era lamentable la muerte de un hombre, más lamentables habían sido las acciones de Cánovas del Castillo contra su pueblo.

Para Ingenieros, esa "verdad sagrada" constituía "el primer rasgo viril" que le conocía. Sin embargo, la prensa burguesa había decidido no darle exposición a la opinión del mismo escritor al que tantas veces habían ponderado. Las causas según Ingenieros eran que "a la hidalga caballerosidad de otros siglos han sustituido los burgueses la baja avaricia; al honor y la conciencia han sustituido la caja de fierro y el billete de banco" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 268). Es decir, en su discurso, había una correspondencia entre ideas como la verdad, la hidalguía, la caballerosidad, el honor y la virilidad.

Pero la virilidad no solamente estaba vinculada al honor y la verdad, sino también a la acción. En su artículo titulado "La paradoja del pan caro", Ingenieros protestaba frente a la pasividad que

observaba entre los trabajadores frente al incremento en el precio del pan.

De manera retórica, preguntaba si el silencio del pueblo tenía que ver con que le hubieran cortado la lengua, o si sería que con sus lenguas se dedicaban a "lamer las manos perfumadas del amo" que los azotaba y los hambreaba, a lo que respondía que en su opinión eran "abyectos los que lamen, son viriles los que hieren" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 287). Es decir, encontraba un rasgo despreciable en la sumisión y vinculaba la virilidad a la acción, pero no cualquier acción, sino aquella que tenía la capacidad de herir.

Esta vinculación entre virilidad y agresividad continuaba ya que Ingenieros planteaba la necesidad de exigir y no pedir como hacían los débiles, ya que, en definitiva, cada trabajador tenía "cuatro extremidades vigorosas con excelentes aptitudes para lesionar" (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 287).

El artículo terminaba responsabilizando de la pasividad de los trabajadores a la influencia de los sacerdotes, los políticos burgueses y los mercaderes del patrioterismo. Los primeros porque prometían abundancia en una vida futura, los segundos porque desviaban la atención del pueblo con discusiones morales, y los terceros porque utilizaban el nacionalismo y el conflicto con Chile para distraer a los trabajadores.

En definitiva, a lo largo de los artículos de *La Montaña*, Ingenieros expresó su mirada respecto de diversos temas. Ya fuera a partir de la caracterización de la familia monogámica como una institución vinculada a un momento histórico particular, con la función de reproducir relaciones sociales ligadas a un modo de explotación burgués, o también a partir de los comentarios de casos coyunturales como el fallo de Alcira Boni o artículos de otros autores como el de Guesde y Lafargue. Lo interesante en ambos casos tiene que ver con la aproximación esencialmente económica que tuvo el propio Ingenieros, en el primero porque trabajó las asimetrías desde un punto de vista de pertenencia de clase, y en el segundo, porque se concentró en el análisis económico del salario. En ninguno de los dos, la reflexión estuvo enfocada en las implicancias sobre los cuerpos más allá de que estas se hallaban presentes tanto en el fallo del juez, como en la propuesta de Guesde y Lafargue.

Quizás el caso en el que se hicieron más presentes la diferencia

sexual y las implicancias para los cuerpos fue la pieza de corte literario *Bautismo de Sangre*, en la que aparece la distinción de roles a partir de la forma en que tanto varones como mujeres llevan adelante la lucha. Los primeros, con asociaciones caballerescas, heroicas, identificados con la hermandad, la gloria y el martirio. Las segundas, asociadas a la familia, la función reproductiva y la posibilidad de sacrificar su cuerpo para garantizar el éxito en esa reproducción.

Por último, la mención de la virilidad como un rasgo de carácter, pero también asociada al cuerpo. Vinculada a la verdad, el honor, pero asimismo a la capacidad de tomar acciones agresivas, en las que las extremidades, cargadas de vigor, puedan lastimar en nombre de los derechos de los trabajadores.

La Voz de la Mujer: una mirada alternativa

Los textos del joven Ingenieros, ya fuera en el Centro Socialista Universitario o en las páginas de *La Montaña*, tenían un elemento en común: no aparecían las voces de las mujeres, ni aun cuando se trataba de un fallo judicial en su contra. Por eso, resulta interesante indagar sobre estos temas en textos como *La Voz de la Mujer*, un periódico que provenía del anarquismo, movimiento con el cual Ingenieros tuvo contactos fluidos y cercanía ideológica durante este periodo.

Este periódico, que apareció en 1896, estaba escrito y dirigido íntegramente por mujeres. No se trataba de la primera expresión de prensa escrita por mujeres, ni aun dentro de las izquierdas. Basta recordar que, un año antes en *La Questione Sociale* de Fortunato Seratoni, había aparecido una serie de folletos de propaganda del anarquismo entre las mujeres.

No obstante, esta serie de publicaciones tenía algunas diferencias respecto de *La Voz de la Mujer*. Por un lado, se trataba de la publicación de textos de escritoras europeas que, a la vez, eran prologados por los editores varones. Por el otro, el propio contenido de los textos, si bien reconocía la necesidad de la emancipación de la mujer, no dejaba claro que esa explotación aconteciera al interior del anarquismo.

Por poner un ejemplo, en el texto de Soledad Gustavo titulado “A las proletarias”, identificaba que las mujeres estaban condenadas

desde el nacimiento a la explotación ya que eran "esclavas cuando solteras, cuando casadas y cuando viudas, del padre, del marido o del burgués" (Gustavo, 2015, p. 135). Sin embargo, al finalizar su texto, en la arenga final expresaba: "… solo una doctrina de todas las doctrinas conocidas nos iguala al hombre, y esta es la anarquía" (Gustavo, 2015, p. 146). En ese sentido, el anarquismo en particular era presentado como un todo que no tenía fracturas internas, fuera del cual se hallaba la explotación y dentro del que prevalecía la igualdad (Zoppi, 2021, p. 10).

Un aspecto que destacar sobre los artículos de *La Questione Sociale* es que, a pesar de pensar la explotación por fuera del anarquismo, registraban la asimetría existente de la mujer a diversos niveles. Ya fuera en los prólogos de la redacción, donde una voz varonil expresaba "Nosotros los anarquistas queremos que vosotras seáis nuestras compañeras y amigas; no el juguete y ludibrio de nuestros caprichos, vilezas y liviandades…" (Mozzoni, 2015, p. 71), o en las palabras antes citadas de Soledad Gustavo, que identificaba la situación de las mujeres con la esclavitud. Es importante destacar que ambas condiciones, tanto la de *juguete* como la de *esclava*, tenían implicancias directas en lo que respecta a la disponibilidad del propio cuerpo.

No obstante, a pesar de este registro, al pensar la explotación como una condición que existía por fuera del anarquismo, movimiento que las definía como sujeto político, los textos de *La Questione Sociale* comprendían que primero existía la condición de anarquista y luego la de mujer. *La Voz de la Mujer* se diferenció en este punto, ya que allí las mujeres, a pesar de continuar identificándose como anarquistas, se constituyeron como sujetos políticos autónomos del propio movimiento (Zoppi, 2021, p. 16).

El primer número declaraba los propósitos del grupo editor. Allí registraban que se hallaban cansadas "de ser el juguete, el objeto de los placeres de [sus] explotadores o de viles esposos", y por eso decidieron levantar la "voz en el concierto social y exigir" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 49). Allí aparecía una novedad, porque estaba presente el reclamo frente al explotador, pero también incluían a un nuevo antagonista, el varón anarquista.

El texto continuaba expresando que durante mucho tiempo habían intentado aliviar su situación por diversos medios. Pero, en vez

de ayuda, se habían encontrado con una "mirada lasciva y lujuriosa" que les ofrecía "un billete de banco con que tapar la desnudez de [su] cuerpo, sin más obligación que la de *prestarles* el mismo". Allí, describían cómo es que decidieron mirar a los cielos y pedir para encontrar "lascivia y brutal impureza, corrupción y cieno y una nueva ocasión de vender [sus] flacos y macilentos cuerpos" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 49).

Hacia el final, la declaración expresaba que ellas deseaban formar parte de la lucha, pero, como no querían "depender de nadie", alzaron ellas "también un girón del rojo estandarte"; salieron "a la lucha… sin Dios y sin jefe" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 50).

Estos textos, cuya cita reiterada puede parecer repetitiva, constituían una de las principales menciones de la declaración de propósitos del primer número de *La Voz de la Mujer*. Allí, en menos de una página, registraron, al menos, en tres ocasiones la disposición que otros intentaban o lograban tener de su propio cuerpo ya fuera en un contexto de trabajo, al interior del hogar o aprovechando un momento de vulnerabilidad. Evidentemente, se trataba de un tema al cual le daban importancia.

Por su parte, la inclusión del varón anarquista como antagonista tuvo su repercusión en el segundo número. Allí, las redactoras iniciaban su edición con un texto titulado "¡Apareció aquello!" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 63), expresión que dejaba en evidencia la reacción que algunos sectores del anarquismo tuvieron al recibir las páginas del primer número. Este artículo utilizó el recurso de emular la voz de sus detractores con el objetivo de responderles. De esta manera, el texto continuaba expresando:

> Apareció el primer número de *La Voz de la Mujer*, y claro ¡allí fue Troya!, "nosotras no somos dignas de tanto, ¡ca! No señor", "¿emancipación femenina ni que ocho rábanos?" "¡la nuestra, venga la nuestra primero!", y luego, cuando nosotros "los hombres" estemos emancipados y seamos libres, allá veremos" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 63).

De esta forma, las mujeres citaban la voz de los varones anarquistas que se habían pronunciado contrarios a la premisa inicial de *La Voz de la Mujer*, pero, además, dejaban ver uno de los argumentos que esgrimían. Efectivamente, desde la perspectiva de las

mujeres, había sectores de las izquierdas en Buenos Aires que, más allá de pronunciarse a favor de la emancipación femenina, la ponían en un orden de prioridad secundario.

Este ordenamiento remite en un punto a la propuesta de los textos de *La Questione Sociale*. Allí, parecía estar claro que, al interior del anarquismo, no existían las mismas condiciones de explotación hacia la mujer que, por ejemplo, en la fábrica. De esta forma, la emancipación de la mujer terminaba funcionando como una causa tributaria de la emancipación del proletariado en general. Pero, además, había un aspecto más, y era que los propios varones eran quienes se proponían como intermediarios en esa eventual emancipación. Tan es así que, en el texto introductorio al artículo de Mozzoni, la redacción proponía en la arenga final que ellos, como anarquistas, querían "reivindicar" para ellas "la razonable igualdad delante del sexo masculino", emanciparlas de cuanto las "humillaba" y "degradaba" (Mozzoni, 2015, p. 71) y, además, "libertarlas" (Mozzoni, 2015, p. 72). Entonces, su causa no era el gran problema por resolver, ni ellas, las realizadoras de su propio devenir.

Esta visión, a su vez, también tenía un correlato en la mirada que ofrecía el socialismo. Después de todo, el texto de Guesde y Lafargue, comentado por Ingenieros en las páginas de *La Montaña*, si bien proponía la necesidad de que las mujeres tuvieran independencia económica para ser dueñas de su propio cuerpo, expresaba que esa condición sería fundamental en una "sociedad futura", cuando el régimen de explotación patronal fuera suprimido[25] (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 87). A su vez, el propio Ingenieros, tanto en sus comentarios de Guesde y Lafargue, como en las críticas a la condena de Alcira Boni, ponía el énfasis en el análisis económico, las diferencias de clase y las críticas a la burguesía. De esta forma, prácticamente no trataba la emancipación de la mujer y la disposición de los cuerpos como una problemática que tuviera entidad propia.

Incluso en sus observaciones acerca de la familia, parecía estar presente esta idea. Cuando, en su texto de 1895, tomaba la definición de Benoît Malon y desarrollaba su pensamiento sobre la unión libre, Ingenieros diferenciaba este tipo de vínculo de aquel en el que la afectividad mutua no era el centro, sino que el motivo de unión era, por ejemplo, la conveniencia económica, en cuyo caso resultaba preferible disolver esa relación.

Esta idea volvía a aparecer en sus comentarios sobre la condena de Alcira Boni y en sus menciones sobre la familia monogámica. En el primer caso, porque asociaba el tipo de familia basada en la unión libre al proletariado, mientras que aquella fundamentada en la conveniencia económica era relacionada al negocio burgués. En el segundo, porque se refería a la familia monogámica en términos peyorativos, considerándola un fenómeno específico de un momento histórico determinado que se vinculaba al régimen de propiedad privada.

A partir de estas consideraciones, estaba presente la idea de que, al interior de aquellos vínculos, en general propuestos en las corrientes de izquierda, no existía lugar para la explotación de una persona por parte de la otra. De producirse alguna dificultad, esta solo se debía a que ese vínculo no estaba basado en la unión libre y en el afecto mutuo y por eso debía ser disuelto.

No obstante, a partir de los comentarios de los primeros números de *La Voz de la Mujer*, quedó en evidencia que, para las mujeres de las izquierdas, no solamente la emancipación en general era un tema separado de la lucha proletaria, sino que la disposición de los cuerpos constituía una preocupación central.

Tan es así que este segundo número reafirmaba lo dicho en la manifestación de propósitos del primero expresando: “Esta máquina de vuestros placeres, este lindo molde que vosotros corrompéis, esta sufre dolores de humanidad, está ya hastiada de ser un cero a vuestro lado” (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 63). Por lo que era preciso lo siguiente:

> … que comprendáis de una vez por todas que nuestra misión no se reduce a criar a vuestros hijos y lavaros la roña, que nosotras también tenemos derecho a emanciparnos y ser libres de toda clase de tutelaje, ya sea social, económico o marital (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 63).

De esta forma, especificaban algunos elementos puntuales contenidos en la idea de emancipación. Aparecía nuevamente la disponibilidad del cuerpo con propósitos sexuales, pero, además, daban cuenta de otros aspectos, como la cuestión de la reproducción y la maternidad. Si bien realizar un análisis del contenido de *La Voz de la Mujer* respecto de estos temas excede los objetivos de este trabajo,

es importante plantear algunos comentarios al respecto.[26]

Primeramente, expresar que eran temas que aparecían en la publicación. Por poner un ejemplo, en el primer número, al momento de declarar sus propósitos, una de las motivaciones que impulsaban el deseo de exigir por parte de las escritoras era que estaban "hastiadas del eterno y desconsolador cuadro" que les ofrecían sus "desgraciados hijos, los tiernos pedazos de [su] corazón" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 49). O también cuando, en el mismo número, Carmen Lareva escribió un artículo sobre el amor libre, y expresaba: "nada tan bello, tan poético, tierno, agradable y simpático como un niño, un hijo, ¡he ahí el colmo de la felicidad del matrimonio!" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 56).

Efectivamente, para el anarquismo de fines del siglo XIX, la maternidad no era uno de los temas en los cuales su pensamiento se diferenciaba de manera radical respecto de otros grupos. En ese sentido, se trataba de un espacio en el que "el omnipresente discurso maternalista se veía vehiculizado y reforzado tanto por los varones como por las mujeres" (Fernández Cordero, 2017, p. 21). Sin embargo, hay un elemento que resulta interesante y es que, si bien, en el segundo número, las redactoras reconocían la crianza como una "misión", entendían, por un lado, que no se reducía a este único aspecto, y, además, al hablar de "vuestros hijos", aparecía también el reconocimiento de que los padres tenían una responsabilidad para con su descendencia.

En ese sentido, es posible pensar que, mientras que la disposición de los cuerpos constituía una preocupación central para las mujeres anarquistas, en general, fue asociada a la explotación sexual, y no como crítica a su "misión" maternal. No obstante, eso no significó que no pusieran en debate algunas de las condiciones del vínculo que sostenían con sus compañeros, cuestionando incluso el compromiso de estos para con sus hijos.

Entonces, ¿de qué forma concebían ese vínculo amoroso con sus compañeros que, eventualmente, cumpliría un rol reproductivo? El artículo ya mencionado de Carmen Lareva puede ofrecer algunas ideas.

El título del texto, "El amor libre", adelantaba la temática que la autora iba a trabajar, pero además era acompañado por un subtítulo que preguntaba "¿Por qué lo queremos?". Dejando en claro que no

solamente se trataba de un ejercicio de reflexión o de transmisión de un concepto, sino que también era la expresión de un deseo respecto de su ideal de vinculación amorosa.

Este artículo comenzaba dirigiéndose a aquellos "ignorantes" y "mal intencionados" que relacionaban la idea de amor libre a una suerte de libertinaje sexual, y establecía que creían que en la sociedad del momento "nada ni nadie" era "más desgraciada en su condición que la infeliz mujer", porque a muy temprana edad eran "blanco de las miradas lúbricas y cínicamente sensuales del sexo fuerte. Ya sea este de la clase explotadora o explotada" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 55).

Al crecer, la posibilidad de contraer matrimonio tampoco ofrecía buenas perspectivas, por lo que, entonces, su "condición" era "peor, mil veces peor" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 55), porque debían enfrentar situaciones como la falta de empleo para sus compañeros, la escasez de remuneración, y enfermedades. Ni aun la llegada de un hijo, "el colmo de la felicidad del matrimonio" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 56), sería beneficiosa para ese hogar:

> … aquel nuevo ser necesita mil cuidados que impiden a la joven madre de ayudar a su compañero a soportar los gastos del hogar, que por otra parte aumentan considerablemente en tanto que las entradas disminuyen, de ahí que lo que debiera ser anhelo y dicha del hogar, sea considerado una carga, un estorbo y un motivo de disgustos y miserias que con todo cuidado conviene evitar, con el onanismo conyugal, los fraudes y aberraciones en el coito, con todo su sequito de asquerosas enfermedades, de ahí las mil y mil asquerosas y repugnantes prácticas que convierten el tálamo nupcial en pilón de asquerosas obscenidades, de ahí el hastío, el aburrimiento, las enfermedades y la tan decantada "falta" contra el "honor". ¡El adulterio! (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 56).

De esta forma, detallaba la manera en que las condiciones económicas propias de la actual sociedad agravaban una condición que ya desde temprana edad era desgraciada. En el escenario descripto, es interesante observar cómo aparecía la mención de formas anticonceptivas que eran caracterizadas como "aberraciones", "asquerosas", "repugnantes" y "obscenidades" que decantaban en consecuencias tales como enfermedades, hastío, aburrimiento y adulterio.

Al respecto, resulta interesante que, si bien había un tono moralista, también existía cierta victimización. Porque, en definitiva, era la desdichada pareja la que, a partir de sus condiciones materiales de existencia, terminaba recurriendo a estas prácticas indeseables que, a la vez, causaban diversos males de índole anímico, físico y moral.

Frente a este contexto descripto, Carmen Lareva proponía una respuesta ya que ellas, "al proclamar el amor libre, la libre unión de los sexos", creían "firmemente" que con ello desaparecerían "todas estas repugnancias" (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 56), ya que, al relacionarse

> lo que se busca, no es la satisfacción de un apetito más o menos carnal, no, lo que se busca es la felicidad, la dicha, tranquila y honesta, y todo ser medianamente educado, busca la procreación y la realidad de su ilusión, de su ensueño (*La Voz de la Mujer*, 2018, pp. 56-57).

De esta manera, Lareva planteaba que el objetivo del vínculo era la felicidad, y para ello no se requería de la autorización o bendición de terceros (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 57). Pero, además, proponía la procreación como objetivo de "todo ser medianamente educado".

En ese sentido, y tomando en cuenta las consideraciones ya vistas respecto de la maternidad, es posible establecer una asociación con la idea de unión libre que proponía Ingenieros. Es cierto que, en su texto de 1895, el pensador aclaraba que esta no se debía confundir con el amor libre, confusión que consideraba común en su época. No obstante, y más allá de las expresiones que pueden haber utilizado para definir el vínculo,[27] la propuesta de las mujeres anarquistas parecía tener más puntos de contacto con esta idea ya que proponía "una relación que, en un sentido amplio, suponía un encuentro consensuado sin sanción civil ni religiosa" (Fernández Cordero, 2017, p. 21), que se podía identificar con una suerte de relación heterosexual entre dos personas, en la que ambos intervinientes decidían tanto el inicio de la relación, como su final. Esta forma de relación se diferenciaba, por ejemplo, de aquellas que proponían una multiplicidad de vínculos simultáneos.

A su vez, había otro punto de contacto con las ideas expresadas por Ingenieros ya que se mencionaba otro tipo de vinculación identificada con las formalidades de la bendición del casamiento que

era buscada por los burgueses. A su entender, “los burgueses”, que debían “a su muerte legar el producto de sus robos a sus hijos” (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 57), debían contraer ese tipo de compromisos con todas las formalidades ya que, “de no hacer tal, la ley no reconocería a sus hijos herederos”. Por tanto, este tipo de vínculo era “cuestión de negocio, y eso para ellos” estaba “ante todo” (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 58).

Regresando sobre la idea de unión libre, esta tenía como premisa la libertad en la elección, permanencia y finalización del vínculo y, tal como hemos visto, se trataba de una forma que fue apoyada tanto por mujeres, como por varones de las diferentes corrientes de las izquierdas. Sin embargo, las acciones de aquellos promotores de la emancipación de la mujer no siempre tenían correlato con estos discursos.

En el quinto ejemplar de *La Voz de la Mujer*, apareció una nota dirigida contra “los defensores de Francisco Denambride”, quien había efectuado cinco disparos contra su compañera, Anita Lagouardette. Este hecho había ocurrido poco antes de la impresión del periódico, cuando ella se acercó, junto a algunos compañeros, a la casa de Denambride para expresarle su deseo de terminar su “afinidad” con él, recoger su ropa y retirarse. En este contexto, Denambride había solicitado a los acompañantes que se retirasen un momento ya que él “tenía que hablar particularmente con ella”, oportunidad que utilizó para atentar contra la vida de su expareja (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 116).

Ahora, ¿quién era Francisco Denambride? Se trataba de un carpintero anarquista, miembro del grupo Amor Libre, colaborador del periódico *El Perseguido* (Tarcus, 2021), que, además, realizó una compilación de la serie de *Propaganda anarquista entre las mujeres* (Ferrer, 2015, pp. 20-35). Desde ese lugar, se lo podría catalogar como un anarquista comprometido, que tenía no solo conocimiento de las nociones vinculadas al amor libre y a la emancipación de la mujer, sino que, además, era difusor de ellas. No obstante, cuando su compañera intentó disponer de su libertad en los términos propuestos por las ideas que ambos promovían, trató de matarla.

Parecido, al menos en algunos puntos, era el caso citado de Pedro Intronich y Alcira Boni. Si bien hay menos información respecto de las personas implicadas, el propio Ingenieros caracterizaba a Alcira como

“proletaria”, y al vínculo que había sostenido, como “el resultado natural del enorme afecto que le tenía”. No obstante, comentaba que, cuando esa disposición, a partir de la cual Alcira Boni “se consagró toda al ser que amaba”, había dejado de estar, Pedro Intronich intentó violarla (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 32).

En definitiva, se trató de dos casos en los que aquellas personas implicadas habían sostenido un vínculo sexual y afectivo consensuado que, eventualmente, fue interrumpido. En ambas situaciones, la respuesta de los varones ante la negación de disponer del cuerpo de su pareja fue un ataque violento, justamente, sobre el cuerpo que había sido negado. La sola producción y registro de estos ataques dejaba en evidencia que la preocupación demostrada por las mujeres acerca de este tema estaba más que justificada.

Si bien, para el caso de Anita Lagouardette y Francisco Denambride, hay más información acerca de su afiliación ideológica, en el caso de Alcira Boni y Pedro Intronich, Ingenieros sugería también una pertenencia cuando menos obrera. Este vínculo con las izquierdas y los sectores obreros es relevante ya que deja registro de que los ataques sobre los cuerpos no solo acontecían por parte de los patrones en los talleres o los sacerdotes. También ocurrían al interior de los mismos grupos que promovían la emancipación de la mujer.

Frente a esto, las mujeres expresaron no solo sus denuncias, sino también sus deseos respecto de lo que esperaban de parte de sus compañeros. Tan es así, que en el séptimo número Pepita Gherra escribió un artículo titulado “Siluetas”, en el que se proponía describir diferentes perfiles tales como el del juez, el fraile, el militar y otros. En esta entrega se dedicó a describir algunos elementos característicos que ella identificaba con el anarquista. Allí, lo caracterizaba como “compasivo y tierno”, aunque implacable con sus “enemigos”, que eran los de la clase “parasitaria”. Según la descripción: “Cuando se siente herido se rebela y subleva, repele con violentos estallidos de cólera la agresión de que se lo hizo víctima” (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 123). De esta forma, aparecían dos elementos que ya hemos analizado. Por un lado, la disposición violenta y agresiva del cuerpo ante el agravio, cuestión que Ingenieros había mencionado en su “Paradoja del pan caro”. Pero, además, aparecía la victimización, porque, en realidad, según el discurso de Gherra, los anarquistas no eran así, sino que la habilitación para violentarse y agredir estaba

legitimada por sus condiciones materiales de vida, signadas por la injusticia y la explotación.

Pero, además, la autora proponía cualidades al interior del hogar. Allí, era "sumamente tierno y cariñoso para con los niños y la mujer, no por creerse protector sino simplemente por cariño", de manera que volvía a aparecer un reconocimiento de que las infancias también debían recibir la atención de sus progenitores varones (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 125). A su pareja, el anarquista la llamaba "compañera" y, de tener diferencias irreconciliables con ella, se separaría, pero nunca la "ultrajaría ni, de hecho, ni de palabra". A su vez, para que se produjera la separación, era "suficiente" que ella demostrara "deseo de separarse de él para que, sin otra ceremonia", lo hicieran (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 126). Es decir, reafirmaba las ideas acerca del amor libre que habían sido expresadas en el texto de Carmen Lareva y que tenían similitudes con la unión libre propuesta por Ingenieros.

Por último, un aspecto que resulta interesante es que explicaba que, para los compañeros anarquistas, la diferencia sexual debía ser considerada como "un simple detalle, necesario a la perpetuación y mejoramiento de las razas humanas" (*La Voz de la Mujer*, 2018, 126). Desde ese lugar, había también una concepción vinculada a la eugenesia, según la cual la unión de dos cuerpos diferenciados por su sexo, además de reproducir la especie, tenía por cometido el perfeccionamiento de esta.

Conclusión

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, la construcción del ciudadano constituyó uno de los temas relevantes en la sociedad argentina. Sobre todo, a partir del incremento de la población, producto del proceso de migraciones masivas, el Estado tuvo como preocupación la integración de quienes arribaban y, por ende, se produjo un debate acerca de aquello que constituía al ciudadano argentino, del que participaron diversos grupos. Entre los aspectos discutidos, se encontraban temas como el lenguaje, los símbolos patrios y la narración de una historia en común, pero también se debatió acerca de los cuerpos que debían ser educados según las necesidades de la nación. Estas necesidades tenían que ver, por un

lado, con la construcción de un ciudadano que formase su cuerpo y fuese capaz de ponerlo a disposición en tiempos extraordinarios para brindar servicio militar y, por el otro, la búsqueda de tener cuerpos disponibles para la reproducción de la patria.

El orden social que buscó garantizar la satisfacción de estas necesidades fue legitimado desde el conocimiento que aportaron los saberes médicos de la época y reproducido a partir de diversas instituciones, de las que destacaban organizaciones como las sociedades de tiro y gimnasia, que promovieron la formación en actividades físicas y destrezas vinculadas al ámbito militar. Pero también el sistema educativo oficial, que, sin tener la impronta de la formación castrense, incluyó en su currículum contenidos referidos a la educación física que buscaron educar a los cuerpos según la diferencia sexual.

En estas aproximaciones a las necesidades que se comprendía tenía la nación, el papel vinculado a la protección, la lucha, el refuerzo de lo viril se atribuía al varón, mientras que a la mujer le correspondía un destino signado por la maternidad. Pero, además de tener un deber para con la patria, la mujer debía estar a disposición del varón, ya que la maternidad constituía un asunto de interés público, ámbito al que la mujer no podía acceder sin la mediación de un padre, marido o tutor.

Esta restricción al acceso y ejercicio de ciertos actos de la vida civil constituyó un aspecto clave al momento de pensar la construcción de la ciudadanía como un proceso que acontecía de forma plena para el ciudadano varón, pero que solo se producía de manera mediada y, por lo tanto, parcial para la mujer.

En ese sentido, la obra del joven Ingenieros tenía puntos de contacto con la propuesta oficial. Efectivamente, al momento de expresar su comprensión del *sexo masculino* y la forma en que pensó su relación con las compañeras, su discurso incluía elementos como la mirada eugenésica, la primacía del rol reproductor para el cuerpo de la mujer, un progenitor varón que no aparecía asociado a responsabilidades para con sus hijos y un lugar secundario para la emancipación de la mujer.

No obstante, es importante señalar que, a diferencia de la postura oficial, Ingenieros sostenía que, si bien el rol de la familia estaba asociado a la reproducción y el perfeccionamiento de la especie, la

pareja progenitora debía tener un vínculo que llamó “unión libre” y que se podía definir como la unión de dos personas heterosexuales basada en el afecto mutuo. De hecho, interpretaba que esta conformación familiar se diferenciaba de la familia monogámica burguesa cuyo soporte era la conveniencia económica.

Aun así, en la conformación familiar signada por la unión libre, el varón no parecía tener responsabilidades al interior del hogar más que la de aportar un sustento económico. En sus textos, la paternidad no aparecía, siendo que, como se pudo observar en su relato de la Comuna de París, la mujer era acompañada por sus funciones maternales, aun en la lucha en las barricadas.

Efectivamente, para Ingenieros, la mujer participaba de la lucha e incluso, como la compañera caída en la barricada, ponía su cuerpo. Sin embargo, esta lucha era contra la explotación de los patrones, a favor de la emancipación del proletariado y no de la propia.

Esto tenía que ver con que, según su mirada, las relaciones sociales propias del régimen de explotación burgués generaban diversas situaciones de injusticia, una de las cuales estaba vinculada a la asimetría entre varón y mujer. Por ende, al proponer soluciones, él atacaba el problema que identificaba como mayor, es decir, la cuestión social. De esta manera, entendía que, si eliminaba ese régimen de explotación, todas aquellas problemáticas derivadas de las relaciones sociales propias de un régimen de explotación burgués también serían solucionadas. Es decir, Ingenieros registró la cuestión de la mujer como una de las injusticias de su tiempo, aunque la trabajó como un tema tributario a la emancipación del proletariado.

Esto se puede observar en sus análisis sobre la condena de Alcira Boni o sus comentarios sobre el artículo de Guesde y Lafargue sobre el salario de las mujeres. En ambas ocasiones, existían elementos vinculados a la disposición de los cuerpos, cuestión que, por otro lado, era denunciada de forma enfática en otras publicaciones de izquierdas, sobre todo cuando se relacionaba a la explotación sexual. Sin embargo, en ambas ocasiones, Ingenieros no pareció poner demasiada atención en esa problemática, sino que la colocaba en un lugar secundario, mientras que el énfasis se encontraba en las cuestiones económicas o clasistas. Desde ese lugar, parecía reproducir un enfoque paternalista o tutelar en el que el varón continuaba siendo la referencia.

Se debe mencionar que este tipo de posturas paternalistas tenía amplia difusión, aun entre las izquierdas. Las publicaciones de los folletos de propaganda anarquista entre las mujeres, publicados en *La Questione Sociale*, parecían sostener la idea de que la emancipación del conjunto del proletariado a través de la anarquía llevaría, casi de forma automática, la emancipación a otros espacios, a la vez que colocaban al varón como el intermediario que lograría conseguir la emancipación para la mujer.

No obstante, a pesar de su gran difusión, no era una idea defendida de forma unánime. Publicaciones como *La Voz de la Mujer* se diferenciaron de estas posturas ya que realizaban una escisión entre la posición de aquellos sectores que interpretaban que la cuestión de la mujer constituía una problemática de orden secundario para constituirla en una problemática con entidad propia.

Si bien es cierto que tenían puntos de contacto con la propuesta de Ingenieros en temas tales como la misión de la maternidad o las ideas eugenésicas sobre la reproducción, también es cierto que en sus textos involucraban al varón con las responsabilidades afectivas al interior del hogar y denunciaban estar sujetas a un régimen de doble explotación, una por su condición de proletarias, y otra por su condición de mujeres.

Pero había un aspecto más, ya que la explotación de la que eran objeto por su condición de mujeres no se limitaba, como en otros textos de izquierda, al patrón de la fábrica, el joven burgués o el sacerdote, sino que también involucraba a los propios compañeros. Efectivamente, las mujeres anarquistas denunciaban que, entre los varones de izquierda, muchos de ellos promotores de la emancipación de la mujer, había quienes, a pesar de sostener ideas tales como la unión libre o el amor libre, no demostraban afectividad, y disponían de sus cuerpos, de manera que las ultrajaban, e incluso, si se querían separar, las mataban.

La repetición de menciones acerca de la violencia sobre sus cuerpos contrastaba, efectivamente, con el tratamiento que le dio el propio Ingenieros al tema, probablemente porque, a partir de su condición de varón, no estaba familiarizado con este tipo de explotación.

Desde ese lugar, cobraba sentido que las mujeres anarquistas quisieran levantar la voz por cuenta propia, ya que, de ser por sus

compañeros, su lucha por la emancipación habría permanecido como una problemática secundaria. En cambio, ellas buscaron darle entidad y jerarquizarla como una problemática de primer orden. Probablemente, a partir de esa diferencia, surgió el conflicto que se hizo evidente desde el segundo número de la publicación.

En resumen, en sus textos, el joven Ingenieros registró la llamada "cuestión de la mujer", aunque la trató como una problemática de orden secundario cuya resolución se hallaba sujeta a la emancipación del proletariado. Esta posición pareció tener bastante aceptación entre los diversos sectores de las izquierdas que discutieron el tema, aunque también fue criticada en publicaciones como *La Voz de la Mujer*, que, a pesar de sostener varios puntos de contacto con las ideas de Ingenieros, se diferenció en tanto y en cuanto comprendió que la emancipación de la mujer constituía una problemática con entidad propia.

Un último aspecto que mencionar tiene que ver con que, a diferencia del periodo analizado en este trabajo, en años posteriores Ingenieros realizó escritos en los que abordó de manera directa temas como feminismo y los vínculos sexoafectivos. Sin ir más lejos, en 1898, publicó en *El Mercurio de América* un artículo llamado "Bases del feminismo científico". Indagar acerca de la forma en la que dio tratamiento a estos temas en textos posteriores, si sus opiniones tuvieron continuidad o si aparecieron elementos que tensionaron sus ideas será un tópico para abordar en futuros trabajos.

Bibliografía

Alberdi, Juan Bautista (1856). "Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina", en *Organización política y económica de la Confederación Argentina*, Besanzon: Imprenta de José Jacquin, pp. 1-58.

Azpiazu Carballo, Jokin (2017). *Masculinidades y feminismo*, Barcelona: Virus Editorial.

Bagú, Sergio (1963). *Vida de José Ingenieros*, Buenos Aires: Eudeba.

Barrancos, Dora (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*, Buenos Aires: Sudamericana.

Bertoni, Lilia Ana (2007). *Patriotas, Cosmopolitas y Nacionalistas, la construcción de la nacionalidad a fines del siglo xix*, Buenos Aires:

Fondo de Cultura Económica.
Cané, Miguel (1899). *Expulsión de extranjeros*, Buenos Aires: Imprenta de J. Sarrailh.
Código Civil de la República Argentina (1883). Buenos Aires: establecimiento tipográfico La Pampa.
Código Penal de la República Argentina (1887). Buenos Aires: Felix Lajouane Editor.
Constitución para la Confederación Argentina (2015). *Constituciones argentinas: compilación histórica y análisis doctrinario*, Buenos Aires: Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica, pp. 135-165.
Devoto, Fernando (2004). *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
El Monitor de la Educación Común (1893). "Educación física", n.º 226, Buenos Aires, 31 de mayo.
El Monitor de la Educación Común (1893). "Conferencias pedagógicas: sección doctrinal", n.º 229, Buenos Aires, 15 de julio.
El Monitor de la Educación Común (1893). "Gimnasios escolares", n.º 230, Buenos Aires, 31 de julio.
El Rebelde (1899). "La mujer y la libertad: desigualdades sociales", Buenos Aires, 5 de febrero.
Engels, Federico (1957). "Origen de la familia, propiedad privada y el Estado", en Carlos Marx y Federico Engels, *Obras completas*, Buenos Aires: Editorial Cartago, pp. 561-661.
Falcón, Ricardo (1985). "Los intelectuales y la política en la visión de José Ingenieros", *Anuario de la Escuela de Historia*, n.º 11, Rosario: Universidad Nacional de Rosario, pp. 177-192.
Fernández Cordero, Laura (2017). *Amor y Anarquismo: experiencias pioneras que pensaron y ejercieron la libertad sexual*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Ferrer, Cristian (2015). "Folletos anarquistas en papel veneciano", en Cristian Ferrer y Martín Albornoz (comps.), *Folletos Anarquistas en Buenos Aires: Publicaciones de los grupos La Questiones Sociale y La Expropiación (1895–1896)*, Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional, pp. 7-46.
Guesde, Julio (s/f). *La ley de los salarios y sus consecuencias*, Madrid: Gráfica Socialista.
Gustavo, Soledad (2015). "A las proletarias", en Cristian Ferrer y

Martín Albornoz (comps.), *Folletos Anarquistas en Buenos Aires: Publicaciones de los grupos La Questiones Sociale y La Expropiación (1895–1896)*, Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional, pp. 133-148.

Ingenieros, José (s/f), *¿Qué es el socialismo?*, Enciclopedia Popular Ercilia.

Ingenieros, José y Leopoldo Lugones (ed.) (1998). *La Montaña: periódico socialista revolucionario (1897)*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

La Voz de la Mujer (2018). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Ley de Ciudadanía Argentina n.º 346 (1886). *Complemento a los códigos de la República Argentina: leyes usuales*, Buenos Aires: Félix Lajuane Editor, pp. 227-229.

Ley de Inmigración y Colonización de la República Argentina n.º 817 (1886). *Complemento a los códigos de la República Argentina: leyes usuales*, Buenos Aires: Félix Lajuane Editor, pp. 28-48.

Lobato, Mirta Zaida (2009). *La Prensa Obrera*, Buenos Aires: Edhasa.

Miranda, Marisa Adriana (2020). *¡Madre y patria! Eugenesia, procreación y poder en una Argentina heteronormada*, Buenos Aires: Teseo.

Mozzoni, Ana María (2015). "A las hijas del pueblo", en Cristian Ferrer y Martín Albornoz (comp.), *Folletos Anarquistas en Buenos Aires: Publicaciones de los grupos La Questiones Sociale y La Expropiación (1895–1896)*, Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional, pp. 69-84.

Scharagrodsky, Pablo (2003). "La educación física argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930)", *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 5, ene/jun.

Scharagrodsky, Pablo (2013). "Normalismo, cultura física y gimnasia en la Argentina a finales del siglo XIX", en Gabriel Cachorro y Ezequiel Camblor (coord.), *Educación física y ciencias: abordajes desde la pluralidad*, Buenos Aires: Biblos, pp. 139-149.

Scharagrodsky, Pablo (2014). "Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu sexo: discurso médico, educación física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del XX", en Dora Barrancos, Donna Guy y Adriana Valobra (ed.), *Moralidades y comportamientos sexuales (Argentina 1880–2011)*, Buenos Aires: Biblos, pp. 73-94.

Tarcus, Horacio (2011). "Bio-bibliografía de José Ingenieros", *Fondo*

de archivo José Ingenieros: Guía y catálogo, San Martín: UNSAM Edita.
Tarcus, Horacio (2013). *Marx en Argentina: sus primeros lectores obreros, intelectuales y científicos*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Tarcus, Horacio (2021). "Denambride, Francisco", *Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas*. Disponible en t.ly/jGoj.
Tedesco, Juan Carlos (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880–1945)*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
Terán, Oscar (1986). *Pensar la nación*, Buenos Aires: Alianza.
Zoppi, Alejandro (2021). *La mujer anarquista y sus interlocutores en la prensa de Buenos Aires (1890–1901)*, Buenos Aires: inédito.
Zoppi, Alejandro (2022). "La educación religiosa en los textos del joven José Ingegnieros", *Revista Dialogando*, año 10, n.º 20, Buenos Aires: Instituto Superior de Estudios Religiosos, pp. 95-130.

1. Universidad del Salvador.
2. A fin de trabajar sobre las periodizaciones de la actividad de José Ingenieros, también se puede consultar Terán (1986).
3. El preámbulo de la Constitución para la Confederación Argentina de 1853 invitaba a "todos los hombres del mundo" que quisieran "habitar suelo argentino", a la vez que el artículo 25 establecía el fomento por parte del gobierno argentino de la inmigración de origen europeo.
4. La Ley de Inmigración y Colonización establecía, por ejemplo, en su artículo 14 que "todo inmigrante que acreditase suficientemente su buena conducta y su aptitud para cualquier industria, arte u oficio útil" tendría derecho para gozar al ingresar al territorio argentino beneficios tales como alojamiento y manutención a expensas del Estado durante cierto periodo de tiempo y recibir traslado subvencionado a la zona del país en la que quisiera instalarse.
5. La Ley de Ciudadanía establecía en su artículo primero, por ejemplo, que los hijos de inmigrantes nacidos en suelo argentino eran considerados ciudadanos argentinos. Además, establecía una gran cantidad de facilidades para que los extranjeros que arribasen al país pudieran convertirse en ciudadanos.
6. Para mayor información sobre el fenómeno migratorio y sus efectos entre 1880 y 1900, puede consultarse Devoto (2004, pp. 254-272).
7. Por poner un ejemplo del accionar de la clase dirigente, se puede mencionar el proyecto de ley que presentó el legislador Indalecio Gómez en 1894, el cual buscaba que la educación en las escuelas se dictase exclusivamente en el idioma nacional. Sus argumentos tenían que ver con un informe de la provincia de Santa Fe del año anterior en el que se registraba que muchas escuelas de extranjeros dictaban clases en italiano y alemán. Para el legislador, el problema residía en que estas escuelas no formaban ciudadanos argentinos, sino que reproducían la identidad nacional de los países de origen de las comunidades migrantes. Para más información consultar Tedesco (2003, p. 189).
8. Si bien el servicio militar obligatorio en el ejército de línea se sancionó en 1901, a partir de la ley n.º 4.031, desde el año 1888 era un requerimiento para los ciudadanos el enrolamiento en la Guardia Nacional.
9. El artículo 55 del Código Civil establecía que las mujeres eran "incapaces relativamente a ciertos actos o al modo de ejercerlos". En ese caso, para celebrar actos de la vida civil, requerían de sus "representantes necesarios". Según el artículo 57 del código, eran representantes necesarios de los incapaces los padres y maridos. También es importante destacar que, al establecer los derechos y las obligaciones de los cónyuges, el mismo código establecía en su artículo 186 que, de

no haber contrato nupcial, el marido era el "administrador legítimo de todos los bienes del matrimonio, incluso los de la mujer". Además, los artículos que van desde el 188 hasta el 197 regulaban las diversas áreas en las que la mujer debía contar con autorización del marido. Estas actividades incluían, por ejemplo, la celebración de contratos, la compra de bienes o el ejercicio de una profesión.

10. Sobre esa tutoría, ejercida en virtud de la preservación y el cuidado, se podría preguntar ¿preservación y cuidado sobre qué o quién? Es decir, ¿se protegía al sujeto mujer o a la función reproductora? La respuesta parecería tener que ver con la segunda opción. Probablemente sea por ello por lo que las mujeres que evadían esa función, ya fuera a partir de la soltería, la esterilidad o la prostitución, eran consideradas marginales.
11. La ley 4.144 (Ley de Residencia) sancionada en 1902 establecía que el Poder Ejecutivo podía ordenar la salida de todo extranjero cuya conducta comprometiera la seguridad nacional o perturbara el orden público. Esta ley estaba fundamentada en un proyecto de *Expulsión de Extranjeros* que Miguel Cané presentó en el Senado de la Nación en mayo de 1899. En ese momento, el fundamento de Cané tenía que ver con la preocupación existente a raíz del cambio que habían sufrido en las últimas décadas las "ideas medias de la clase proletaria en Europa". De estas ideas, entendía que el socialismo no representaba el mayor problema, sino que "la nota dominante es hoy el anarquismo, con su sequito de crímenes, muchos de los que han horrorizado ya a la humanidad" (Cané, 1899, pp. 9-10).
12. Esta definición, en realidad, no era original de Ingenieros, sino que constituía una cita de la obra "Questioni Ardenti" de Benoît Malon, un socialista francés exiliado en Italia (Ingenieros, s/f, p. 38). Este escritor había tenido contacto con la familia Ingenieros ya que, durante su exilio en Italia, a fines de la década de 1870, participó junto a Salvatore Ingenieros de la publicación del primer periódico socialista de Sicilia llamado *Il Povero* (Tarcus, 2013, p. 234).
13. Ingenieros aclaraba que esa "unión libre" no debía ser confundida con el "amor libre", confusión que, en su opinión, era muy común en la época (Ingenieros, s/f, p. 38).
14. Respecto de las ideas eugenésicas, es importante destacar que Marisa Miranda propone una división ideal que clasifica las diferentes vertientes entre *eugenesia anglosajona*, corriente que privilegió la idea de herencia e intervención directa, y la *eugenesia latina*, en la que primaron las interpretaciones vinculadas al medioambiente. La propuesta de la autora es que, para el caso argentino, existió una mixtura entre ambas corrientes que, dependiendo de diversos factores, se posicionó de manera más cercana a una u otra. Para profundizar el tema, consultar Miranda (2020, pp. 17-18).
15. Justamente, en otros trabajos hemos referido a la asociación que Ingenieros sostenía respecto de la idea de moralidad vinculada a la selección natural. En ese sentido, el pensador interpretaba, desde una clave evolucionista, que aquello que acontecía de acuerdo con los principios naturales era moral. En contraposición, aquello que se encontraba viciado a partir de la explotación burguesa se encontraba asociado a un proceso de selección artificial y, por lo tanto, inmoral. Para más información, consultar Zoppi (2022, p. 113).
16. En este punto es importante mencionar que, al hablar de eugenesia en la Argentina a finales del siglo XIX, Marisa Miranda propone que "la recepción tética de la eugenesia estuvo directamente vinculada a una creencia más o menos generalizada respecto de su utilidad, probable razón por la cual integró el programa de los más variados sectores del espectro político". Para profundizar, consultar Miranda (2020, p. 35).
17. En trabajos anteriores hemos referido a la concepción que tenía Ingenieros sobre la deserción escolar en favor del acceso al mundo del trabajo por parte de las infancias. Para mayor precisión, consultar Zoppi (2022, pp. 110-111).
18. Al respecto, resulta interesante la similitud entre la propuesta del texto y el *cuarto orden de consecuencias* que proponía Jules Guesde en su obra *La Ley de los Salarios y sus Consecuencias* (Guesde, s/f, pp. 30-32). Según narra Horacio Tarcus, Guesde fue una gran influencia en aquella época para Ingenieros (Tarcus, 2013, pp. 245-246). De hecho, Jules Guesde mantenía correspondencia con su padre Salvatore y,

además, la biblioteca de *La Vanguardia* publicó los folletos "La Ley de los Salarios y sus Consecuencias" en 1894 y "Colectivismo y Revolución" en 1895, por lo que eran obras que circulaban entre los socialistas en la Argentina.

19. Respecto de la participación de las mujeres en la producción, Zaida Lobato describe cómo desde la década de 1880 las mujeres "no solamente se habían integrado a fábricas y talleres o trabajaban en sus domicilios, sino que también fueron protagonistas en algunas huelgas que llamaron la atención de la prensa" (Lobato, 2007, p. 209). Además, de los análisis que realizó la autora sobre el censo nacional de 1895, concluye que la participación de las mujeres en las actividades consideradas industriales en todo el país representaba el 15,7 % del total de personas asignadas a esas ramas de la producción en áreas tales como alimentación, vestido, tocador, construcciones, muebles y anexos, artísticas de ornato, metalurgia y anexos, productos químicos, artes gráficas y otros (Lobato, 2007, p. 40).
20. Previamente al desarrollo de estas ideas, en el mismo artículo, Ingenieros invocaba como fuentes de autoridad a varios pensadores, entre los cuales se hallaba Friedrich Engels. En ese sentido, resulta curioso el parecido que tienen algunos pasajes del artículo "El factor de la revolución" con los argumentos desarrollados en *Origen de la familia, propiedad privada y el Estado*, texto escrito por el pensador alemán en 1884. Al respecto de las lecturas de Ingenieros acerca de Engels en el periodo, Sergio Bagú expresa que, más allá de nutrirse de la biblioteca paterna, en estos años, José Ingenieros "poco leyó a Marx y Engels" (Bagú, 1963, p. 19). Sin embargo, Horacio Tarcus reconoce que, ya en su texto de 1895, se pueden hallar varios extractos de la obra de Engels y que, en los años siguientes, Ingenieros amplió su lectura a otros textos del pensador alemán (Tarcus, 2013, p. 247).
21. Esta distinción entre la forma etimológica y el sentido histórico de la palabra "monogamia" aparece en la obra *Origen de la familia, propiedad privada y Estado* de Friedrich Engels para diferenciar entre el vínculo sexoafectivo entre dos personas proletarias del vínculo burgués (Engels, 1957, p. 600).
22. Se debe aclarar que el Código Penal Argentino, en su artículo 127, establecía: "Se comete violación en cualquiera de los casos siguientes, cuando ha habido una aproximación sexual, aunque el acto no llegue a consumarse…" (Código Penal Argentino, 1887, p. 199).
23. Respecto de la igualación de salario con el del varón, es relevante recordar que, para los autores, la participación de la mujer en el ámbito laboral no constituía una situación ideal. Para ellos, la actividad industrial deterioraba al "organismo femenino" y constituía un factor de destrucción del hogar obrero, que se reconstruiría con la restitución de la esposa al marido y la madre a los hijos (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 87). No obstante, consideraban que, por un lado, dado el nivel de integración existente en ese momento, aunque quisiera, resultaba "materialmente imposible" excluir a la mujer del mundo del trabajo (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 86). Por el otro, al ser optimistas respecto de la futura supresión de la explotación patronal, pensaban que, aunque en aquel momento no era positiva la inclusión de la mujer, sería "ilógico e innatural" impedírselo ya que en un futuro debería valerse por sus propios medios (Ingenieros y Lugones, 1998, p. 87).
24. Aquí resulta clave la expresión "en la sociedad futura", ya que esta tenía que ver con un tiempo posterior, en el que la explotación de los patrones fuera suprimida. Es decir, ponían la necesidad de la emancipación de la mujer por fuera de su tiempo presente cuando ya no existan relaciones sociales basadas en un régimen de propiedad privada. En ese sentido, es posible pensar que, para los autores, la ausencia de libertad del cuerpo de la mujer era un fenómeno atado a la explotación capitalista y las relaciones sociales que esta imponía. De ser así, ¿significaría eso que existía un orden de prioridad según el cual primero se debía abolir la explotación de clase y, recién en ese momento, tendría lugar la emancipación de la mujer? La postergación en el tiempo de esta reivindicación ¿podría entenderse como una forma de legitimar asimetrías de su tiempo presente?
25. Esta dimensión futura de la emancipación de la mujer también aparecía en otros textos anarquistas como, por ejemplo, el artículo titulado "La mujer y la libertad:

desigualdades sociales", que Enrique Viarengo publicó en 1899 en el periódico *El Rebelde*. Allí, expresaba: "Nosotros estamos contentos con la igualdad y libertad del sexo femenino, pero no en esta sociedad que existen oprimidos y opresores, sino en una sociedad en donde las relaciones sociales estén armonizadas con los intereses de todos". Y más adelante completaba: "La esclavitud de la mujer no desaparecerá mientras no desaparezca la gran desigualdad económica" (*El Rebelde*, n.º 7, p. 4).

26. Sobre vínculo sexoafectivo, reproducción y maternidad en *La Voz de la Mujer*, se recomienda la consulta del texto *Amor y anarquismo* de Laura Fernández Cordero (2017).
27. El propio texto de Carmen Lareva mencionaba tanto la expresión "amor libre", como "libre unión", y las utilizaba de forma indistinta, como si, para ella, tuvieran un sentido similar (*La Voz de la Mujer*, 2018, p. 56).

Autores

Arpini, Adriana María (Argentina)

Es profesora, licenciada y doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), donde actualmente se desempeña como profesora de grado y posgrado. Es investigadora principal del Conicet en las áreas temáticas de la filosofía práctica y la historia de las ideas latinoamericanas, con sede en el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA-Mendoza). Es autora de libros, capítulos de libros y artículos en revista. Dirige proyectos de investigación, becarios y tesistas de Conicet y de universidades nacionales.

Bayle, Paola Adriana (Argentina)

Es profesora y licenciada en Sociología, doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), donde actualmente dirige la Maestría en Estudios Latinoamericanos, y es docente en la cátedra Sociología Latinoamericana y Argentina. Es investigadora adjunta del Conicet en temas afines al exilio académico, el retorno, la internacionalización de las carreras académicas. Se desempeña en el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA-Mendoza). Es autora de artículos y capítulos de libros vinculados a sus intereses de investigación y docencia.

Carabantes Olivares, Edgardo (Chile)

Es doctor en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile), magíster en Psicología Educacional de la Universidad de la Serena (Chile), y actualmente es profesor de Historia y consejero educacional en la misma universidad. Sus intereses de investigación son educación, derechos humanos y movimientos sociales.

Donato, Stellamarina (Italia)

Es doctora por la Universidad Lumsa de Roma (Italia). Actualmente es

investigadora posdoctoral en Ciencias Sociales en la misma universidad. De enero de 2020 a junio de 2020, ganó una beca como investigadora visitante de doctorado en la Universidad de Zaragoza (UNIZAR). De enero de 2018 a junio de 2018, fue becaria de investigación en la Universidad de Liubliana, Facultad de Ciencias Sociales. Es miembro del MC (Italia) y coasesora de género de la Acción COST CA19112 Women on the Move (WEMov).

Duarte, Oscar Daniel (Argentina)

Doctor en Historia por la UBA y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares de la Flacso Argentina. Es profesor asociado en la UADE y profesor adjunto en la UBA. Actualmente dirige dos proyectos de investigación, en historia económica y en historia de la educación, radicados en cada universidad. Es investigador del proyecto "La formación del ciudadano argentino en el sistema de instrucción pública (1880-1916)", dirigido por el Dr. Alejandro Herrero y radicado en la Universidad Nacional de Lanús. Obtuvo becas doctorales y posdoctorales del Conicet, así como la Beca AUIP de intercambio con universidades andaluzas. Publicó numerosos artículos de investigación y de difusión histórica.

Fernández, Gabriel Hernán (Argentina)

Es Doctor y Licenciado en Historia. Investigador Asistente de CONICET. Profesor Adjunto en la carrera de Historia (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes -UNSJ-). Recibió diversas becas de investigación, tales como: doctoral y posdoctoral de CONICET; Interna de Investigación de la Universidad Nacional de San Juan. Autor de libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales. Actualmente dirige el proyecto "Educación común y política en San Juan durante los gobiernos *cantonistas* (1923-1934)", seleccionado en el marco de la convocatoria PROJOVI 2022.

Fernández, Sebastián (Argentina)

Es licenciado en Historia, Universidad del Salvador y docente en USAL. En la Universidad Nacional de Lanús, integra el proyecto "La formación del ciudadano argentino en el sistema de instrucción pública, 1880-1916". Amílcar Herrera I+D – 1ER. PROYECTO – 33A –

2021. Proyecto n.º: 80020210200003LA. Período: 2022-2023. Director: Dr. Alejandro Herrero. Codirector: Dr. Héctor Muzzopappa.

Gutiérrez, Gabriel (Argentina)

Es graduado en Ciencia Política y Gobierno de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), y diplomado en "Subjetividad y Estado" y en "Pensar el Estado. Reflexiones sobre las filosofías del Estado" por el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) y la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Docente Orientador en la Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno, del Departamento de Planificación y Políticas Públicas de la UNLa. Colabora en el dictado de la materia Teoría del Estado. Participó y participa en proyectos de investigación en el área de las ciencias sociales y las humanidades, relativos a la economía social y solidaria, el Estado, la educación y el nacionalismo, la administración pública y sus políticas.

Giorgio, Dante Aníbal (Argentina)

Es abogado por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y profesor de Historia por el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Es profesor adjunto en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, en la materia Derecho Político, y en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Abierta Interamericana, en las materias Historia Económica y Social y Problemática del Mundo Actual. Publicó varios artículos de investigación y de difusión histórica.

Guadarrama González, Pablo (Colombia)

Es doctor en Filosofía (Universidad de Leipzig), doctor en Ciencia y profesor emérito de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (Cuba). Es académico titular de la Academia de Ciencia de Cuba, y profesor de la Universidad Nacional de Colombia y del convenio internacional entre la Universidad Católica de Colombia y la Universidad de Salerno (Italia). Ha obtenido varios premios y distinciones por su labor intelectual, es *visiting professor* en numerosas universidades latinoamericanas y europeas y autor de numerosos artículos científicos y de monografías sobre pensamiento y cultura integracionista latinoamericana y metodología de la investigación

científica.

Guendel Angulo, Hermann (Costa Rica)

Es doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), máster en Filosofía por la Universidad de Costa Rica (UCR). Es autor de las obras *Como una bailarina entre la niebla (identidad, significado y sentido)* y *Atrapado entre mis imágenes (dialéctica del imaginario nacional costarricense)*. Ha publicado artículos científicos especializados y ensayos filosóficos en la *Revista Espiga* (UNED), la *Revista de Filosofía* (UCR), *Praxis* y en *Temas de Nuestra América* (UNA). Es autor de numerosos artículos filosóficos publicados en el Semanario Universidad de la Universidad de Costa Rica, y el periódico *La Nación* (UCR).

Guic, Laura S. (Argentina)

Es profesora de Enseñanza Primaria, licenciada en Gestión Educativa, especialista en Educación, con orientación a la investigación, magíster en Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional de Lanús y doctora en Educación por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús. Es docente universitaria e investigadora del Centro de Investigaciones Históricas de la UNLa, y de la Universidad del Salvador. Es miembro titular de Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina – RECONAL-Edu, y miembro del Instituto Superior de Estudios Religiosos ISER.

Herrero, Alejandro (Argentina)

Es doctor en Historia, investigador del Conicet, coordinador del Área de Historia y director del Centro de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional de Lanús. Es también docente de grado y posgrado en la Universidad del Salvador. Su último libro publicado es *De las Provincias Unidas a la Nación Argentina*, Buenos Aires, Ediciones del FEPAI, 2022.

Lago, Laura (Argentina)

Es licenciada en Ciencia Política y Gobierno, por la Universidad Nacional de Lanús. Integra el proyecto “J. M. Ramos Mejía. La

organización social y económica del gobierno de Rosas. Nación y nacionalismo en la discusión del orden Conservador". Amílcar Herrera I+D – 1ER. PROYECTO – 33A – 2021. n.º: 80020210200005LA. Período: 2022-2023. Director: Dr. Héctor Muzzopappa. Codirector: Dr. Alejandro Herrero.

Martínez Dalmau, Rubén (España)

Es profesor titular de Derecho Constitucional en la Universitat de València (España), doctor en Derecho por la misma Universidad. Realizó estudios posdoctorales en la Universidad Federico II de Nápoles (Italia). En julio de 2015, fue designado senador suplente al Senado de España en representación del parlamento valenciano. En diciembre de 2015, fue elegido diputado al Congreso de los Diputados de España por la circunscripción de Alicante. En abril de 2019, fue elegido diputado en el parlamento valenciano (Corts valencianes), donde fue portavoz. Desde 2019 hasta 2021, ejerció de vicepresidente segundo del gobierno valenciano y conseller de Vivienda y Arquitectura Bioclimática.

Muzzopappa, Héctor (Argentina)

Es doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Lanús. Ha sido director del Departamento de Humanidades y Artes (1998-2014) y director del Instituto de Cultura de la UNLa (2014-2016). Ha dictado la asignatura Filosofía Política en la Universidad del Salvador. Es docente titular de las asignaturas Teoría Política I y II y de seminarios de doctorado en la UNLa, e investigador del Centro de Investigaciones Históricas de la UNLa. Actualmente investiga sobre los orígenes del nacionalismo argentino y su incidencia en las ideas políticas del siglo XX.

Oviedo, Gerardo (Argentina)

Doctor en Estudios Hispánicos por la Universidad Autónoma de Madrid, Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba y Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Investigador Asistente en CONICET. Docente de grado en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, y en el doctorado de Filosofía, en Universidad Nacional de Lanús.

Padilla Tejeda, Cristóbal (Colombia)

Es magíster en Ciencia Política con énfasis en paz e integración de la Universidad Católica de Colombia en convenio doble titulación con la Universidad de Salerno (Italia). Es administrador de empresas de la Universidad Santo Tomás (Colombia), tecnólogo de la misma universidad y especialista en proyectos de desarrollo por la Escuela Superior de Administración Pública (sede Bogotá). Fue fundador y gerente regional de organizaciones solidarias de vivienda y alcalde de la localidad Ciudad Bolívar en Bogotá. Actualmente es docente en la Universidad del Magdalena, la Universidad Autónoma del Caribe, la Universidad Sergio Arboleda (sede Bogotá), activista social y líder del movimiento social Mandato Ciudadano (Barranquilla, Colombia).

Paredes, Alejandro (Argentina)

Es licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de Cuyo, doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo, donde actualmente es docente en la cátedra Historia Social Argentina II. Es investigador independiente del Conicet, donde investiga sobre redes político-religiosas y exilio latinoamericano en la segunda mitad del siglo XX. Dirige proyectos de investigación, becarios y tesistas de Conicet y de universidades nacionales. Es autor de libros, capítulos de libros y artículos en revistas.

Picarella, Lucia (Italia)

Es doctora en Teoría e Historia de las Instituciones Políticas Comparadas por la Università degli Studi di Salerno (Italia), post-doctora y politóloga de la misma Universidad. Actualmente, es senior researcher y full professor en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Colombia (convenio internacional con la Universidad de Salerno). Es profesora invitada y conferencista en congresos nacionales e internacionales, es investigadora y fundadora de grupos de investigación internacionales, y ganadora de premios y distinciones por su actividad de investigación.

Pretti, Carlos Javier (Argentina)

Es licenciado en Historia por el Departamento de Humanidades de la UNS, con Orientación en el Área de Historia Americana y Argentina, decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNISAL. Docente

auxiliar del Depto. de Humanidades de la UNS y profesor adjunto en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNISAL de Bahía Blanca. Es miembro del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Nuestra América José Martí del Departamento de Humanidades. Es codirector del proyecto "Desandando caminos en pos de nuevos sures: reflexiones y praxis contrahegemónicas en clave interdisciplinaria" de la UNISAL y docente investigador en el proyecto "La Independencia de Cuba en el entramado y despliegue de contextos y actores" del Departamento de Humanidades de la UNS.

.

Radis, Valentín (Argentina)

Es estudiante de Ciencia Política y Gobierno en la Universidad Nacional de Lanús. Integra el proyecto "La formación del ciudadano argentino en el sistema de instrucción pública, 1880-1916". Amílcar Herrera I+D – 1ER. PROYECTO – 33A – 2021. Proyecto n.º: 80020210200003LA. Período: 2022-2023. Director: Dr. Alejandro Herrero. Codirector: Dr. Héctor Muzzopappa.

Ramaglia, Dante (Argentina)

Licenciado y Doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Desarrolla actividades docentes de grado y posgrado en la misma Universidad. Actualmente es Director del Instituto de Filosofía Argentina y Americana de la mencionada Facultad. Se desempeña, además, como Investigador Independiente del CONICET en el Grupo de Investigación en Filosofía Práctica e Historia de las Ideas (INCIHUSA-CCT Mendoza).

Robira, Enrique (Argentina)

Es licenciado y doctor en Historia por la Universidad del Salvador. Ejerció la docencia en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador, la Universidad Nacional de Lanús, y el Instituto Superior del Profesorado Nuestra Señora de las Nieves. En la actualidad es investigador en la Dirección General de Patrimonio e Instituto Histórico del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sierra González, Ángela (España)

Doctora en Filosofía por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Derecho por la misma universidad. Ha sido profesora titular de Filosofía en la Universidad de La Laguna y ex decana de la misma. Especialista en Historia de la Filosofía Antigua, en Estudios de Género, Pensamiento Utópico y Latinoamericano. Directora del Centro de Estudios Interdisciplinares Latinoamericanos (CEILAM) y de la Cátedra Cultural y Científica de Hermenéutica Crítica de la Universidad de La Laguna.

Scharagrodsky, Pablo Ariel (Argentina)

Es doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (Flacso, Argentina), licenciado y profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es docente investigador en la Universidad de Quilmes en la Licenciatura en Educación, codirector del programa de investigación denominado "Discursos, prácticas e instituciones educativas" en la UNQ. Además, es docente en la FHCE, UNLP. Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las pedagogías feministas y los estudios de género. Ha elaborado distintos informes y artículos para la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Es autor de 9 libros y más de 120 publicaciones (artículos académicos, de divulgación y capítulos de libros nacionales y extranjeros).

Verdini Aguilar, Marina P. (Argentina)

Es profesora, licenciada y doctoranda en Historia por la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca). Dir. del proyecto de investigación *Desandando caminos en pos de nuevos sures…*(UNISAL). Miembro de: RICDP (UDELAR); AFyL-Argentina; Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Nuestra América *José Martí* (UNS) y del proyecto de investigación *La independencia de Cuba en el entramado y despliegue de contextos y actores* (UNS). Se desempeña como Prof. adjunta en: Historia de la Cultura, Problemática Social Latinoamericana, Taller de Trabajo Final y Estado y Política Social (UNISAL); es docente auxiliar en Historia Constitucional (UNS). Becaria de la UNS (2013-2016) y del CONICET (2017-2019).

Vallejo, Gustavo (Argentina)

Doctora en Filosofía por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Derecho por la misma universidad. Ha sido profesora titular de Filosofía en la Universidad de La Laguna y ex decana de la misma. Especialista en Historia de la Filosofía Antigua, en Estudios de Género, Pensamiento Utópico y Latinoamericano. Directora del Centro de Estudios Interdisciplinares Latinoamericanos (CEILAM) y de la Cátedra Cultural y Científica de Hermenéutica Crítica de la Universidad de La Laguna.

Visaguirre, Leonardo (Argentina)

Es profesor de grado universitario en Filosofía y doctor en Filosofía por la UNCuyo. Es becario posdoctoral del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, CCT Conicet Mendoza. Participa en diversos grupos de investigación que abordan temáticas como la historia de las ideas filosóficas/pedagógicas latinoamericana, historia de la educación, la epistemología y la filosofía de la educación. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y en libros compilatorios. Es profesor de Epistemología y Metodología en la Universidad Tecnológica Nacional sede Mendoza y de Epistemología en la Facultad de Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de Cuyo.

Zoppi, Alejandro (Argentina)

Doctora en Filosofía por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Derecho por la misma universidad. Ha sido profesora titular de Filosofía en la Universidad de La Laguna y ex decana de la misma. Especialista en Historia de la Filosofía Antigua, en Estudios de Género, Pensamiento Utópico y Latinoamericano. Directora del Centro de Estudios Interdisciplinares Latinoamericanos (CEILAM) y de la Cátedra Cultural y Científica de Hermenéutica Crítica de la Universidad de La Laguna.